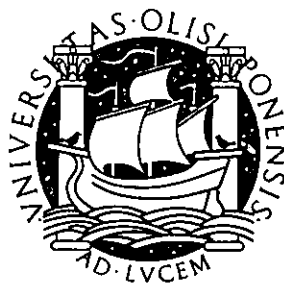


UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE PSICOLOGIA E CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO



A AVALIAÇÃO DO PROCESSO DE FORMAÇÃO, UMA ESTRATÉGIA FORMATIVA?
DA ANÁLISE DAS PRÁTICAS AO ESBOÇO DE UM MODELO DE FORMAÇÃO

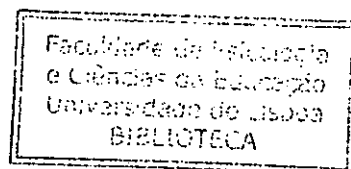
Teresa Maria de Sousa dos Santos Leite

Doutoramento em Ciências da Educação
Formação de Professores

2007

UNIVERSIDADE DE LISBOA

FACULDADE DE PSICOLOGIA E CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO



**A AVALIAÇÃO DO PROCESSO DE FORMAÇÃO, UMA ESTRATÉGIA
FORMATIVA?**

DA ANÁLISE DAS PRÁTICAS AO ESBOÇO DE UM MODELO DE FORMAÇÃO.

Teresa Maria de Sousa dos Santos Leite

**Tese orientada pela Professora Doutora Maria Teresa Estrela
e pelo Professor Doutor Pedro Miguel Rodrigues**

**Doutoramento em Ciências da Educação
Formação de Professores**

2007

Agradecimentos

À Professora Doutora Maria Teresa Estrela, pelos caminhos que abriu, pelas oportunidades de conhecimento que criou e pelo modelo de atenção, rigor e sentido crítico que a sua obra e a sua prática constituem.

Ao Professor Doutor Pedro Rodrigues, pelas oportunidades de debate e aprofundamento das questões relativas à avaliação da formação e à investigação.

Ao Professor Doutor Albano Estrela, à Professora Doutora Ângela Rodrigues e a todos aqueles que, na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, desenvolveram estudos numa linha de investigação de que este trabalho é devedor.

À Professora Doutora Maria Teresa Lopes Vieira, à Professora Doutora Inês Sim-Sim, à Dra. Isabel Madureira, ao Dr. Francisco Vaz da Silva e a todos aqueles com quem, na Escola Superior de Educação de Lisboa, construí um percurso de formação e colaboração sem o qual este trabalho não teria existido.

À Professora Doutora Isabel Oliveira, pelo apoio no tratamento estatístico dos dados e pela oportunidade de aprendizagem que criou, durante esse processo.

Aos professores e educadores de infância que colaboraram directa ou indirectamente neste estudo.

Resumo

Neste trabalho, sustenta-se a possibilidade da avaliação da formação se constituir como uma estratégia formativa que permita não apenas orientar e regular o processo, mas também analisar, questionar e identificar objectivos individuais e colectivos que favoreçam a construção de um sentido comum e negociado para a formação.

O trabalho é constituído por três estudos que circunscrevem uma investigação em espiral. No primeiro estudo, procurámos saber se as práticas de avaliação em curso no país aproveitavam as potencialidades formativas da avaliação, realizando um estudo de análise descritiva de relatórios de avaliação da formação. Os resultados mostraram que a avaliação desenvolvida produz uma informação muito limitada e tem escassos efeitos nos planos e nas práticas de formação.

No segundo estudo, procurámos saber que processos favorecem as potencialidades formativas da avaliação, analisando de forma detalhada três relatórios de avaliação da formação. Os resultados levaram à concepção de uma proposta concreta de avaliação da formação, que ensaiámos na fase seguinte.

No terceiro estudo desenvolvemos um plano quasi-experimental, de modo a comparar o grau de realização curricular em dois grupos de formandos, ensaiando-se num deles um processo formalizado de negociação com base nos dados avaliativos. Organizado numa perspectiva formativa, o processo do grupo experimental desenvolveu-se na lógica da investigação-acção. Os resultados mostraram que a negociação contribuiu para a regulação do processo, para a auto-orientação da aprendizagem, para a tomada de consciência dos formandos sobre o seu papel na avaliação da formação e, em certa medida, para a criação de um referencial comum de formação.

A partir das potencialidades e limitações destes resultados, esboça-se um modelo de formação a testar no futuro, modelo que utiliza a avaliação como principal estratégia formativa.

Palavras-chave

Formação contínua de professores
Práticas de avaliação da formação
Avaliação formativa
Parceria
Negociação

Résumé

Dans cette étude, on défend la possibilité de l'évaluation de la formation pouvoir être, en soi même, une stratégie formative, en permettant l'analyse, le questionnement et l'identification des objectifs individuels et collectifs qui peuvent contribuer pour la construction d'un sens commun et négocié de la formation.

Cette thèse se compose de trois études qui circonscrivent une recherche en spirale. Premièrement, nous voudrions savoir si les pratiques de l'évaluation effectuées au Portugal mettent en évidence les potentialités formatives de l'évaluation; pour le savoir, nous avons réalisé une étude d'analyse descriptive des rapports d'évaluation à la formation. Les résultats montrent que ces évaluations produisent une information très limitée et avec des faibles effets sur les programmes et les pratiques de la formation.

Deuxièmement, nous voudrions identifier des stratégies qui utilisent vraiment les potentialités formatives de l'évaluation; pour y parvenir, nous avons analysé, de forme plus détaillée, trois rapports d'évaluation de la formation. Les résultats nous avons amenés à concevoir un dispositif d'évaluation de la formation que nous avons essayé dans la phase suivante.

Finalement, nous avons comparé le degré de réussite du curriculum en deux groupes d'enseignants en formation, en utilisant une méthodologie quasi expérimental. Avec un de ces groupes, nous avons essayé une démarche de négociation pour laquelle nous avons utilisé les apports de l'évaluation. Les résultats de cette démarche montrent que la négociation a contribué à la régulation de l'action, pour l'auto orientation de l'apprentissage, pour la prise de conscience des formés sur son rôle dans l'évaluation de la formation et, jusqu'à certain point, pour la création d'un référentiel commun pour la formation.

Face aux résultats, nous avons dessiné l'esquisse d'un modèle de formation, à tester dans l'avenir et qui représente un élargissement de la spirale de construction de la connaissance sur l'utilisation formative de l'évaluation.

Mots clés

Formation continue des enseignants
Pratiques d'évaluation de la formation
Évaluation formative
Partenariat
Négociation

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	12
PARTE I – PERSPECTIVAS SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A SUA AVALIAÇÃO	
1. FORMAÇÃO, PROFISSÃO DOCENTE E FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES	
1.1. Conceito de formação ✓.....	18
1.2. Profissão docente, profissionalismo e identidade profissional	21
1.3. Problemáticas e orientações da formação de professores	32
1.4. O papel do formando no processo formativo	42
→2. FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES ✓	
2.1 Formação contínua e desenvolvimento profissional	47
2.2. Orientações e modelos da formação contínua de professores ✓.....	51
2.3. O papel do formando nas diferentes modalidades formativas	52
2.3.1. O papel do formando na formação centrada na escola	61
2.3.2. O papel do formando na formação pela investigação	64
2.4. Parcerias na formação de professores	70
3. AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	
3.1. Da necessidade de repensar as práticas de avaliação	81
3.2. Os diferentes níveis de avaliação da formação de professores	84
3.3. Critérios de avaliação da formação de professores	90
3.4. O papel do formando nas diferentes concepções de avaliação da formação	94
3.5. A avaliação formativa na formação de professores ✓.....	101
3.6. O papel formativo da avaliação de professores	112
PARTE II – CONSIDERAÇÕES EPISTEMOLÓGICAS E METODOLÓGICAS SOBRE A CONSTRUÇÃO DO ESTUDO	
1. SOBRE A FUNDAMENTAÇÃO DO ESTUDO	
1.1. Emergência das abordagens mistas	122
1.2. Relação entre paradigmas nas abordagens mistas	125
1.3. Desenhos de investigação nas abordagens mistas	128
1.4. Critérios de credibilidade e autenticidade nas abordagens mistas	132
1.5. Triangulação e confirmação pelos participantes	136
2. SOBRE A ORIENTAÇÃO E DESENHO DO ESTUDO	
2.1. Objecto, questões orientadoras e estrutura	140
2.2. Desenho metodológico	145

PARTE III – DA ANÁLISE DAS PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO AO SEU QUESTIONAMENTO

1. CONTEXTO JURÍDICO DA FORMAÇÃO CONTÍNUA E DA SUA AVALIAÇÃO	
1.1. Finalidades da formação contínua ✓.....	151
1.2. Iniciativa da formação contínua	156
1.3. Incidência e modalidades da formação contínua	161
1.4. Avaliação da formação e avaliação dos formandos ✓.....	163
2. ANÁLISE DOS RELATÓRIOS DE AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO DOS CENTROS DE FORMAÇÃO DAS ASSOCIAÇÕES DE ESCOLAS	
2.1. Objectivos e orientação do estudo	165
2.2. Constituição do <i>corpus</i>	170
2.3. Planos de formação	172
2.4. Processos de avaliação da formação	186
2.5. Critérios e resultados da avaliação da formação	193
3. ANÁLISE DE TRÊS PROCESSOS DE AVALIAÇÃO EXTERNA DA FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES	
3.1. Objectivos, constituição do corpus e orientação do estudo	209
3.2. Primeiro ano: as possíveis dimensões da avaliação externa	211
3.2.1. Intenções e dispositivo de avaliação	212
3.2.2. Tipo de informação obtida	214
3.2.3. Conclusões e sugestões do relatório	216
3.3. Segundo ano: o carácter formativo e participativo da avaliação	217
3.3.1. Intenções e dispositivo de avaliação	220
3.3.2. Tipo de informação obtida	224
3.3.3. Conclusões e sugestões do relatório	228
3.4. Terceiro ano: a definição de um referencial de avaliação	229
3.4.1. Intenções e dispositivo de avaliação	231
3.4.2. Tipo de informação obtida	234
3.4.3. Conclusões e sugestões do relatório	240
3.5. Comparação entre os três processos de avaliação	241
4. UMA PROPOSTA DE AVALIAÇÃO COMO PARTE INTEGRANTE DA FORMAÇÃO	249

PARTE IV- ENSAIO DE UM PROCESSO DE NEGOCIAÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

1. PROBLEMÁTICA, HIPÓTESE E DISPOSITIVO DE INVESTIGAÇÃO	252
--	-----

2. A PROPOSTA DE FORMAÇÃO	267
2.1. Plano curricular	270
2.2. Perspectiva inicial do formador	
3. COMPARAÇÃO DOS DOIS GRUPOS NO INÍCIO DA FORMAÇÃO	
3.1. Metodologia da recolha, tratamento e comparação dos dados	278
3.2. Caracterização sócio-demográfica	285
3.3. Perspectiva dos formandos no início da formação	
3.3.1. Preferências dos formandos quanto ao processo de formação	288
3.3.2. Expectativas dos formandos quanto aos resultados da formação	291
3.3.3. Perspectivas dos formandos sobre a avaliação da formação	295
3.3.4. Considerações sobre os resultados do questionário inicial	297
4. ANÁLISE DO DECURSO DA FORMAÇÃO E DO PROCESSO DE NEGOCIAÇÃO	
4.1. Dinâmica da primeira sessão de negociação (Grupo B)	302
4.2. Dinâmica das sessões observadas nos dois grupos	308
4.3. Perspectiva dos formandos a meio da formação (Grupo B)	317
4.4. Dinâmica da segunda sessão de negociação (Grupo B)	325
5. COMPARAÇÃO DOS DOIS GRUPOS NO FINAL DA FORMAÇÃO	332
5.1. Apresentação dos trabalhos finais	333
5.2. Perspectiva dos formandos no final da formação	336
5.2.1. Percepção dos formandos sobre o processo formativo	337
5.2.2. Percepção dos formandos sobre os resultados da formação	343
5.2.3. Percepção dos formandos sobre a avaliação da formação	349
5.3. Perspectiva do formador no final da formação	354
6. GRAU DE REALIZAÇÃO DA PROPOSTA CURRICULAR NOS DOIS GRUPOS	363
7. EFEITOS DA NEGOCIAÇÃO FORMALIZADA	371
PARTE V – CONCLUSÕES	
Sobre os resultados do estudo	380
Sobre a metodologia do estudo	387
Para um modelo de formação através da avaliação	391
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	396

Índice de figuras

Parte II

Figura 1 – Abordagem mista sequencial nas duas fases do estudo: da análise de práticas de avaliação da formação ao ensaio de um processo de negociação (c/ base em Tashakkori e Teddlie, 2003)	146
Figura 2 – Plano quasi-experimental de grupo de controlo não equivalente (2ª fase do estudo)	147

Parte V

Figura 3 – O processo de formação através da avaliação	394
--	-----

Índice de gráficos

Parte III

Gráfico 1 – Distribuição dos relatórios de avaliação por região	171
Gráfico 2 – Modalidades das acções de formação desenvolvidas	176
Gráfico 3 – Temáticas das acções de formação desenvolvidas	179

Parte IV

Gráfico 4 – Idade dos formandos (grupo A)	285
Gráfico 5 – Experiência docente (grupo A)	286
Gráfico 6 – Idade dos formandos (grupo B)	286
Gráfico 7 – Experiência docente (grupo B)	287

Índice de quadros

Parte I

Quadro 1 - Áreas problemáticas da orientação e organização da formação	35
Quadro 2 - Orientações conceptuais predominantes (c/ base em Marcelo Garcia, 1999)	37
Quadro 3 - Modelos de formação a partir do lugar ocupado pelo sujeito no processo de formação (Estrela, 2002)	45
Quadro 4 - Perspectivas sobre o desenvolvimento profissional dos professores	51
Quadro 5 - Níveis de avaliação da formação de professores (Rodrigues, 2001b)	89
Quadro 6 - Critérios de avaliação da qualidade da formação (Rodrigues, 2001b)	91
Quadro 7 - Estatuto dos formandos na formação e na avaliação (c/ base em Estrela 2002; Rodrigues, 2001b)	100

Parte II

Quadro 8 - Finalidades das abordagens mistas (Greene, 2001)	130
Quadro 9 - Tipologia de desenhos de investigação com abordagens mistas (Tashakkori e Teddlie, 2003)	131
Quadro 10 - Esquema geral do estudo	143

Parte III

Quadro 11 - Objectivos da formação contínua expressos nos relatórios de avaliação	173
Quadro 12 - Temáticas das acções de formação desenvolvidas pelos centros	180
Quadro 13 - Tipo de avaliação e entidades avaliadoras da formação realizada pelos centros	186
Quadro 14 - Objectivos de avaliação expressos nos relatórios	187
Quadro 15 - Técnicas de recolha de dados referidas nos relatórios de avaliação	189
Quadro 16 - Fontes de informação usadas para avaliar a formação	190
Quadro 17 - Momentos de recolha de dados para avaliação	191
Quadro 18 - Destinatários dos resultados da avaliação	192
Quadro 19 - Referência ao critério <i>pertinência</i> nos relatórios de avaliação	194
Quadro 20 - Referência ao critério <i>eficácia</i> nos relatórios de avaliação	198
Quadro 21 - Referência ao critério <i>qualidade</i> nos relatórios de avaliação	199
Quadro 22 - Intenções e dispositivo do processo de avaliação externa realizado no 1º ano	212
Quadro 23 - Tipo de informação obtida na avaliação externa realizada no 1º ano	214
Quadro 24 - Intenções e dispositivo do processo de avaliação externa realizado no 2º ano	220

Quadro 25 - Ajustamentos do dispositivo comum de avaliação à especificidade de cada acção	223
Quadro 26 - Tipo de informação obtida na avaliação externa realizada no 2º ano	224
Quadro 27 - Incidência da avaliação nos diferentes momentos	225
Quadro 28 - Intenções e dispositivo do processo de avaliação externa realizado no 3º ano	232
Quadro 29 - Referencial de avaliação subjacente aos questionários	235
Quadro 29 A - Comparação dos critérios de avaliação presentes nos dois instrumentos utilizados	236
Quadro 30 - Tipo de informação obtida na avaliação externa realizada no 3º ano	237
Quadro 31 - Comparação das intenções e dispositivos de avaliação nos 3 anos	242
Quadro 32 - Comparação do tipo de informação obtida nos 3 anos	245
Quadro 33 - Proposta de avaliação formativa da acção	251

Parte IV

Quadro 33 A - Síntese da informação recolhida na fase anterior	253
Quadro 34 - Indicadores dos efeitos da negociação	260
Quadro 34 A - Elementos de análise do grau de realização curricular	262
Quadro 35 - Etapas do processo de negociação	266
Quadro 36 - Dispositivo de investigação	266
Quadro 37 - Guião da entrevista inicial ao formador	270
Quadro 38 - Grelha de análise da entrevista	272
Quadro 39 - Questionário inicial aos formandos	281
Quadro 40 - Preferências relativas ao processo de formação	289
Quadro 41 - Expectativas face aos resultados da formação	292
Quadro 42 - Perspectivas sobre a avaliação da formação	295
Quadro 43 - Grelha de análise da evolução da 1ª sessão de negociação	305
Quadro 44 - Tipo de intervenção por participante (1ª sessão de negociação)	307
Quadro 45 - Estrutura da sessão e dinâmica da comunicação (grupo A)	309
Quadro 46 - Grelha de análise da evolução da situação pedagógica (grupo A)	310
Quadro 47 - Estrutura da sessão e dinâmica da comunicação (grupo B)	313
Quadro 48 - Grelha de análise da evolução da situação pedagógica (grupo B)	314
Quadro 49 - Comparação das fases da sessão nos dois grupos	317
Quadro 50 - Questionário intermédio	318
Quadro 51 - Percepção sobre o processo de formação em curso (grupo B)	319
Quadro 52 - Percepção sobre os resultados obtidos e esperados (grupo B)	322
Quadro 53 - Grelha de análise da evolução da 2ª sessão de negociação	315
Quadro 54 - Tipo de intervenção por participante (2ª sessão de negociação)	329
Quadro 55 - Forma de apresentação dos trabalhos	333
Quadro 56 - Temas dos trabalhos produzidos	334
Quadro 57 - Questionário final	337
Quadro 58 - Percepção sobre o processo formativo	338
Quadro 59 - Percepção dos resultados da formação	344
Quadro 60 - Percepção sobre a avaliação da formação	349

A avaliação do processo de formação, uma estratégia formativa?
Da análise das práticas ao esboço de um modelo de formação.

Quadro 61 – Guião da entrevista final ao formador	355
Quadro 62 – Grelha de análise da entrevista final à formadora	356
Quadro 63 – Comparação geral da realização curricular nos dois grupos	369

INTRODUÇÃO

Em Portugal, a formação contínua de professores teve um vasto incremento durante a última década do século XX, em parte porque o sistema educativo necessitava de introduzir mudanças que o capacitassem para uma melhor resposta aos desafios da evolução da sociedade (nomeadamente aumentar os níveis de sucesso na escolaridade obrigatória e estancar o abandono), em parte porque os próprios professores começaram a procurar formação pós-graduada, na tentativa de encontrar caminhos para a resolução dos novos problemas que a profissão enfrentava.

A estes factores associou-se o facto de se encontrar disponível um fundo de financiamento comunitário que permitiu que a formação contínua se desenvolvesse gratuitamente e em termos nacionais, através da criação dos centros de formação das associações de escolas e de professores, os quais levaram a formação a regiões onde as instituições ou entidades formadoras tradicionais não chegavam.

A esta democratização da formação contínua associou-se ainda um fenómeno de massificação, pela introdução da obrigatoriedade da sua frequência para progressão na carreira docente.

Do vasto número de acções desenvolvido durante essa década, do esforço financeiro, organizacional e pessoal realizado, o que ficou? A avaliar pelos resultados dos alunos, muito pouco, mas sabe-se que os resultados, em educação, se produzem a longo prazo e é talvez cedo para ajuizar efeitos gerais a esse nível.

É no entanto altura de tentar perceber que formação contínua se tem desenvolvido e que resultados teve nos professores que a frequentaram e nas práticas destes. Com efeito, encontramos-nos num momento de viragem no que respeita à formação contínua, em parte porque a alteração do estatuto da carreira docente terá, provavelmente, repercussões na procura de formação e, em parte, porque o financiamento das acções deixará de ser assegurado como até agora. Esta situação, aparentemente negativa, pode, porém, trazer benefícios, se contribuir para substituir a lógica da quantidade pela lógica da qualidade, dando origem a projectos formativos orientados não apenas para, mas também pelos professores e pelas escolas.

Em princípio, os resultados fornecidos pela avaliação da formação deveriam permitir fazer uma leitura da situação actual e contribuir para modificar ou melhorar os planos e práticas até agora desenvolvidos. No entanto, a informação sobre os resultados da avaliação, sobre os processos que foram implementados para a realizar e sobre os efeitos que teve na formação é escassa, parcelar e, por vezes, pouco credível. Restam alguns estudos de maior fôlego e consistência, promovidos por agrupamentos de centros de formação em determinadas zonas do país e levados a efeito por equipas de avaliação alargadas, para além de alguns trabalhos de investigação realizados no quadro da obtenção de grau académico, necessariamente de dimensão reduzida.

Em todo o caso, o que esses estudos revelam é que formandos, formadores e centros de formação parecem perspectivar a avaliação como uma mera formalidade burocrática, necessária para efeitos externos (exigência para financiamento e creditação das acções), mas sem efeitos internos, ao nível dos planos e da orientação formativa – perspectiva tanto mais contraditória quando pensamos que esses intervenientes são, todos eles, profissionais da educação. /

Ora a avaliação da formação, para além de produzir informação sobre os resultados, pode ainda ser equacionada como parte integrante da formação, contribuindo para o processo formativo e para esses mesmos resultados. Esse tipo de contribuição implica definir novas intenções, procedimentos e usos avaliativos e pode conduzir a novas atitudes e posicionamentos face à formação e aos seus efeitos no ensino. Nesta perspectiva, será que a avaliação da formação se poderá tornar, ela própria, um meio de formação?

Com este trabalho, pretendemos saber se a avaliação da formação pode constituir, em si mesma, uma estratégia formativa e que condições são necessárias para que tal aconteça. É, portanto, na óptica da formação de professores e numa perspectiva de maximização do seu processo e dos seus efeitos que este estudo foi conduzido.

Desta questão de partida decorreram outras, mais específicas. Numa primeira fase, procurámos saber se as práticas de avaliação em curso no país aproveitam as potencialidades formativas da avaliação. Para tal, realizámos um estudo de análise descritiva de relatórios de avaliação da formação promovida por centros de formação de associação de escolas. Esta análise teve como pano de fundo a legislação portuguesa e os seus resultados foram comparados com os resultados de outros estudos avaliativos levados

a efeito no nosso país, nos últimos anos. Foi possível obter, assim, um quadro geral das intenções e dispositivos criados para avaliar a formação, o qual levou ao questionamento das funções e objectivos que têm norteado essa avaliação, bem como dos dispositivos criados para a realizar.

Numa segunda fase, procurámos saber quais os processos que favorecem as potencialidades formativas da avaliação. Para isso, realizámos um segundo estudo de análise de três relatórios de avaliação da formação promovida pelos serviços centrais, avaliação que foi realizada por uma instituição do ensino superior em três anos sucessivos e que se constituiu como uma tentativa de maximizar a vertente formativa da avaliação. Desta análise, resultou a constatação de um conjunto de condições necessárias à concepção e desenvolvimento de um processo de avaliação que se constitua como parte integrante da avaliação, assumindo uma função formativa.

A partir desses resultados, esboçámos uma proposta de avaliação que considerámos favorecer a utilização e reinvestimento dos dados avaliativos no processo formativo, proporcionando o confronto de perspectivas e a tomada de consciência dos objectivos individuais e colectivos da formação.

Estes estudos descritivos iniciais permitiram, pois, o levantamento de questões e a elaboração de uma proposta de avaliação da formação que deu origem à hipótese e às opções metodológicas da fase seguinte, configurando um desenho de investigação que se integra na abordagem mista sequencial, com a finalidade de desenvolvimento do conhecimento.

Nessa proposta, previa-se a devolução dos dados aos participantes e a sua análise conjunta, dando origem a processos de negociação em momentos-chave da acção formativa.

Por isso, estabelecemos como hipótese que a integração, na formação, de procedimentos formalizados de negociação contribui para a intervenção dos formandos na regulação da acção e na auto-regulação das suas aprendizagens, modificando ainda a percepção destes sobre a sua participação a avaliação da acção. Por outras palavras, pretendeu-se verificar se a integração, na formação, de procedimentos formalizados de negociação constitui um processo de avaliação formativa que implica os sujeitos na

regulação do processo e na auto-regulação das aprendizagens, levando-os a tomar consciência do papel que podem desempenhar nesse processo.

Assim, na terceira fase, desenvolvemos um plano de estudo quasi-experimental, visando comparar o grau de realização curricular em duas acções de formação com o mesmo programa, orientadas pela mesma formadora e sendo os grupos de formandos comparáveis, ensaiando-se numa delas um processo formalizado de negociação.

A comparação estabeleceu-se entre o plano curricular proposto, e a formação efectivamente realizada em cada um dos grupos, por relação com os elementos básicos da realização curricular, os quais foram analisados em diferentes dimensões: o programa, o planeamento e os sumários das sessões; a perspectiva do formador e a perspectiva dos formandos nos diferentes momentos da acção (no que se refere ao processo, resultados e avaliação da formação); a dinâmica observável das sessões; e os produtos realizados pelos formandos.

O processo de negociação levado a efeito no grupo considerado experimental implicou a colaboração e envolvimento dos participantes e o reinvestimento dos resultados da avaliação em cada fase do processo de formação, desenvolvendo-se numa lógica de investigação-acção.

Este último estudo integra-se pois, também ele, nas abordagens mistas, utilizando de forma simultânea diferentes metodologias e técnicas.

Em termos globais, trata-se de uma investigação aberta, na qual a questão de partida dá origem a uma sequência de estudos progressivamente mais enfocados, os quais, sendo desenvolvidos através de métodos e técnicas diferentes, se encontram ligados por pressupostos comuns de carácter epistemológico. Na verdade, as questões específicas que decorrem da questão geral e orientam cada um dos estudos integram já as conclusões do estudo anterior, configurando uma pesquisa em espiral, progressivamente mais restrita e focalizada.

Por outro lado, nos diferentes estudos procurámos abranger os diversos tipos de entidades que promovem formação contínua (os centros de formação de associação de escolas, os serviços centrais e uma instituição de ensino superior) e os vários tipos de entidades que a avaliam (avaliadores particulares, empresas, instituições do ensino

superior), de modo a possibilitar uma visão ampla da realidade nacional e das práticas instituídas.

O trabalho encontra-se estruturado em cinco partes. A parte I (*Perspectivas sobre a formação de professores e a sua avaliação*) constitui uma revisão da literatura, incidindo o primeiro capítulo sobre a formação de professores (as diferentes concepções de profissionalidade docente e o modo como vão originar diferentes orientações conceptuais da formação de professores), o segundo sobre a especificidade da formação contínua (as problemáticas centrais em debate na formação contínua, nomeadamente a articulação formação/escolas e o papel dos professores na organização e orientação da formação) e o terceiro sobre a avaliação da formação (os seus diferentes níveis, a definição de critérios, a problemática da avaliação formativa e o papel dos formandos na avaliação).

Esta organização da revisão da literatura permitiu-nos estabelecer as relações entre avaliação, formação e profissionalidade docente, já que as intenções e dispositivos de avaliação dependem das finalidades e dispositivos da formação e estes, por sua vez, se organizam face a determinado conceito de profissionalidade. Neste sentido, o foco do trabalho não é a avaliação em si mesma, mas o modo como esta se articula com a formação e o profissionalismo docente.

Na parte II (*Considerações epistemológicas e metodológicas sobre a construção do estudo*), explicitamos o desenho da investigação, fundamentando as opções metodológicas tomadas à luz das abordagens mistas.

A parte III (*Da análise das práticas de avaliação da formação ao seu questionamento*) é constituída pelos dois estudos: o primeiro incide sobre relatórios de avaliação da formação desenvolvida pelos centros de formação, fornecendo uma visão geral sobre as práticas de formação contínua e da sua avaliação; o segundo, mais específico, incide sobre três relatórios de avaliação externa, procurando identificar os processos que favorecem as potencialidades formativas da avaliação.

Da análise e questionamento das práticas surgiu uma proposta de avaliação formativa, desenvolvida através de processos de negociação integrados na formação. A descrição do processo de implementação dessa proposta e a análise dos seus resultados constituem a parte IV (*Ensaio de um processo de negociação na formação de professores*).

Os resultados desse ensaio são apresentados pelas etapas cronológicas em que se desenvolveu a avaliação. Na fase inicial da formação, realizou-se a análise do programa e das perspectivas do formador, procedendo-se depois à comparação dos dois grupos no início da formação, utilizando para tal os dados sócio-demográficos e profissionais dos formandos e os resultados do questionário inicial.

Do decurso da formação, apresentamos a análise da dinâmica de sessões nos dois grupos e a análise do processo de negociação no grupo considerado experimental, a qual inclui: a dinâmica da primeira sessão de negociação (em que se discutiram os resultados do questionário inicial); os resultados do questionário intermédio; e a dinâmica da segunda sessão de negociação (em que se discutiram os resultados do questionário intermédio).

Na fase final da formação, comparámos de novo os dois grupos, analisando a dinâmica das sessões de apresentação dos trabalhos e as perspectivas dos formandos e do formador.

Procedemos depois à comparação do grau de realização curricular nos dois grupos, o que nos permitiu extrair conclusões relativas à hipótese inicial - os efeitos da negociação no processo e nos resultados da formação, bem como nas perspectivas dos intervenientes face à avaliação da formação.

Finalmente, na parte V, retomamos as conclusões que, parcelarmente, fomos apresentando em relação a cada um dos estudos, procurando responder à questão orientadora do trabalho e reflectindo também sobre a adequação da metodologia utilizada face aos resultados obtidos. Em si mesmas limitadas, estas conclusões podem ser lidas, porém, na sequência das conclusões de outros estudos que, na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, se inserem numa mesma linha de investigação relativa à formação de professores e, dentro desta, daqueles que incidem especificamente sobre o papel que, na formação, é atribuído aos sujeitos.

Avançamos, ainda, com o esboço de um modelo de avaliação que nos parece maximizar as potencialidades formativas desta, perspectivando-a como uma estratégia através da qual se constrói, em comum e de forma negociada, o sentido da formação – e por isso, em última instância, o sentido da profissão.

PARTE I – PERSPECTIVAS SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A SUA AVALIAÇÃO

1. FORMAÇÃO, PROFISSÃO DOCENTE E FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

1.1. Conceito de formação

✓ O termo formação pode ser usado numa acepção ampla (o desenvolvimento do sujeito de modo integral) e numa acepção restrita (a aquisição e/ou aperfeiçoamento de conhecimentos, atitudes e competências profissionais mais ou menos específicas).

Nos países anglófonos usam-se os termos “educação” e “treino” para designar aquilo a que, nos países de influência latina, chamamos formação. Como faz notar Marcelo (1999), o uso desta expressão (e não de “educação”, “treino” ou “ensino”) prefigura já o quadro conceptual subjacente. Autores há que discordam do uso deste termo por ter conotações filosóficas e ideológicas que dificultam a sua aplicação a nível científico e técnico; outros consideram que o uso indiscriminado da palavra formação na sociedade actual a desvirtuou e por isso não deve ser usada a nível científico. Pelo contrário, Marcelo afirma, apoiado em Menze (1980) que, no âmbito das ciências da educação, formação é um conceito com especificidade própria, não se confundindo com conceitos como educação, ensino ou treino e não podendo, por isso, ser substituído por nenhum desses termos. ✓

✓ Embora a acepção ampla do termo (que remete essencialmente para o saber-ser integral do indivíduo) se mantenha, actualmente a palavra é mais usada no contexto da aquisição e desenvolvimento do saber, saber-fazer e saber-ser de carácter profissionalizante e/ou dirigida a um público adulto.

No entanto, há uma contaminação entre as duas acepções, uma vez que a formação profissional exige implicação e investimento do indivíduo, centração nos problemas do seu quotidiano profissional e ainda a sua participação activa, configurando as três lógicas constitutivas da formação que são referidas por Alin (1996): a lógica do investimento, a lógica da formação-acção e a lógica do projecto. Sendo a formação profissional

✓ desenvolvida por/com adultos (ou jovens adultos), implica uma interiorização pessoal de conhecimentos, de atitudes e de valores, por referência aos seus próprios percursos e situações. Ao invés da educação escolar, marcada pelo valor autónomo dos conhecimentos e competências e pela exterioridade de ambos em relação ao sujeito,

“o conceito de formação, preferencialmente orientado para descrever processos de mudança de comportamento e de atitudes que envolvem adultos, portadores de biografias e de projectos de vida, económica e profissionalmente inseridos, conduz a uma apropriação individual de saberes, dando lugar a transformações atitudinais e a re-investimentos na prática de vida” (Rodrigues, 1999) ✕

A expressão “formação de adultos” tem vindo também a substituir a “educação de adultos”, a partir do momento em que esta deixou de se aplicar apenas à alfabetização e passou a ter como marco de referência o conceito de educação permanente e como princípio organizativo da prática a superação do modelo escolar. O conceito de formação surge, neste âmbito, relacionado não apenas com a mudança das práticas que se limitavam a transpor para o trabalho com adultos os modelos pedagógicos usados com as crianças, mas também com a emergência de modelos que perspectivam o adulto/formando como sujeito da formação (Canário, 1999), alguns dos quais na senda de Paulo Freire.

A delimitação dos intervenientes (adultos ou jovens adultos), a incidência tendencial num campo (profissionalizante) e a distinção de conceitos afins (como educação) não são, porém, suficientes para eliminar a confusão semântica no uso da expressão, uma vez que esta tanto diz respeito ao processo pelo qual o sujeito se desenvolve ou adquire competências, como ao resultado desse processo; e tanto se refere ao desenvolvimento ocorrido no sujeito, como à intervenção de alguém ou alguma coisa com vista a esse desenvolvimento (Ferry, 1983; Goguelin, 1987; Fabre, 1994).

Marcelo (1999) distingue três acepções do conceito que, na prática, julgamos inter-relacionadas:

- formação como função social de transmissão de conhecimentos, competências e atitudes, desenvolvida em função do sistema social e económico;
- formação como processo de desenvolvimento do indivíduo, implicando quer uma maturação interna, quer a possibilidade de aprendizagem decorrente das experiências proporcionadas;

É de a.

- formação como instituição, isto é, a organização que planeia, desenvolve e avalia as actividades formativas.

✓ Segundo este autor, “a formação inclui uma dimensão pessoal de desenvolvimento humano global que é preciso ter em conta face a outras concepções eminentemente técnicas” (1999:22), uma vez que engloba não apenas a possibilidade e capacidade de formação, mas também a necessidade e vontade de se formar. Mesmo em processos de hetero-formação ou de co-formação (Courtois e Pineau, 1991) é o indivíduo que activa os processos de aprendizagem que levam à modificação ou reestruturação de conhecimentos, competências e práticas anteriores. Neste sentido, toda a formação, mesmo aquela que é organizada e desenvolvida por instituições e especialistas com objectivos exteriores ao indivíduo, é também uma auto-formação, já que é o sujeito/adulto que se reorganiza, investe e assume (ou não) os objectivos, os processos e os resultados dessa formação (Malgalve, 1995).

X Será necessário, portanto, distinguir entre formação e acção formativa, sendo esta última, segundo Berbaum (1982, cit. in Marcelo, 1999) o conjunto de interacções entre formadores e formandos com uma intenção de mudança e podendo ter múltiplas finalidades, explícitas ou não. Estas interacções ocorrem num determinado contexto institucional e pressupõem um dispositivo organizador que pode ser definido pela instituição, pelo formador ou por este em colaboração com os formandos. Em qualquer dos casos, para que ocorra formação, é necessária a participação consciente do formando e o seu desejo e disponibilidade para atingir os objectivos (Leon, 1978; Knowles, 1990).

Em síntese, o conceito de formação em Ciências da Educação tem uma especificidade própria:

- implica a mudança do indivíduo (comportamentos, atitudes, crenças) através da apropriação ou da reorientação de saberes e valores;
- exige o envolvimento activo do indivíduo (o investimento) no processo de apropriação que leva à mudança;
- remete para uma população adulta capaz de identificar (ou ir identificando) as suas necessidades individuais e de auto-orientar as aprendizagens de modo a satisfazer essas necessidades, adequando-as, em simultâneo, ao projecto colectivo em que está inserida;

- orienta-se de e para os contextos profissionais, uma vez que o valor da formação é apreendido sobretudo em função da percepção sobre a sua pertinência para a resolução de problemas que emergem de situações específicas; problemas que, podendo ser essencialmente práticos, requerem, no entanto, abordagens elaboradas o suficiente para dar origem à reformulação da acção.

Se estas características permitem distinguir a formação de conceitos afins como educação ou ensino, por outro lado contribuem para a situar tendencialmente no campo profissional. Por isso, ao especificarmos uma determinada área de formação, é inevitável remeter para os conceitos de trabalho e profissão para os quais essa formação concorre.

Antes de abordar o conceito e as orientações da formação para a docência, analisaremos, por isso, algumas questões relacionadas com a profissão de professor.

1.2. Profissão docente, profissionalismo e identidade profissional

No sentido que hoje damos à expressão, o professor surge quando a complexificação dos processos civilizacionais exige a criação de “um agente social que, por delegação da comunidade, é encarregado do desempenho de uma função educativa específica junto de um grupo de jovens” (Estrela, 1992:30).

Não cabe neste trabalho proceder à reconstituição da evolução histórica da profissão docente, que se encontra bem documentada na obra “Le temps des professeurs” (Nóvoa, 1987). Apenas alertamos para a importância que este autor confere ao séc. XVIII, época na qual se assiste a um movimento de secularização e estatização do ensino, substituindo-se um corpo docente religioso por um corpo docente laico e sob o controlo do estado. Controlo estatal que irá permitir impor os professores como grupo profissional, ao homogeneizar critérios de recrutamento e nomeação, retirando essas funções aos órgãos locais e instituindo a necessidade de uma autorização para o ensino. É essa autorização que marca, definitivamente a delimitação de um campo profissional exclusivo (Nóvoa, 1987, 1991b, 1992b, 2005).

A profissão fica assim marcada pelo duplo estatuto do professor como funcionário e como profissional, acentuando-se mais um ou outro dos pólos conforme o período histórico. Em comparação com as profissões liberais clássicas, é uma semi-profissão, uma

vez que a autoridade que a legitima e controla é administrativa (Bourdoncle, 1991, Gimeno, 1992); em comparação com as ocupações funcionarizadas, tem um cariz cultural e político e um corpo de conhecimentos que poderia levar a classificá-la como uma semi-ocupação.

Se a época áurea da profissão se pode situar no início do século XX, coincidindo com “a crença generalizada das potencialidades da escola e na sua expansão ao conjunto da sociedade” (Nóvoa, 1991b:16; 2005) e com o Movimento da Escola Nova, assistir-se-á, posteriormente, a uma desvalorização social da profissão que corresponde, segundo alguns autores, a uma “desprofissionalização” ou proletarização (Densmoore, 1987). Esta decorre, em parte, da própria evolução da sociedade de informação (Hargreaves, 1994) e, em parte, dos mesmos vectores que configuraram o período auge da profissão. De facto, a “crença generalizada das potencialidades da escola” parece ter dado origem ao descrédito social pela não consecução das expectativas (em grande parte irrealistas), situação que o alargamento progressivo da escolaridade obrigatória vem evidenciar e agravar, criando novos problemas à escola e aos professores (Nóvoa, 1991b; 1991c; Esteve, 1991).

Em termos históricos e sociológicos não há, portanto, “uma evolução linear e inexorável” na profissionalização do corpo docente (Nóvoa, 1991b).

A noção de profissionalização está estreitamente ligada aos conceitos de profissionalismo, profissionalidade e identidade profissional dos professores que têm sido amplamente abordados em Ciências da Educação nas últimas décadas.

Na definição de Larson (1974, cit. in Densmore, 1987), o profissionalismo é um ideal ao qual os indivíduos e os grupos ocupacionais aspiram e que os distingue dos outros trabalhadores. Em 1989, Lamosse especificava esta noção, definindo profissionalismo como o conjunto de condutas colectivas que permitem aproximar um determinado grupo sócio-laboral do estatuto ideal e projectar na opinião pública uma imagem revalorizada desse mesmo grupo. Na literatura actual, é possível identificar o uso deste termo quer por referência à obtenção e/ou manutenção de uma imagem externa prestigiada que assegure o estatuto de um determinado grupo sócio-laboral (como forma de controlo pelo Estado ou como forma de resistência a esse controlo), quer por referência à ideologia interna (ideias, crenças e valores) que legitima as condutas consideradas adequadas a esse grupo.

No caso da docência, Densmore (1987) afirma que o profissionalismo se prende não tanto com um ideal-tipo ou com uma descrição (actual ou idealizada) das condições de

trabalho, mas antes com uma ideologia que influencia as práticas dos professores. O autor dá como exemplo as constatações de Larson (1974) no que se refere à manutenção de qualidades profissionais requeridas aos professores, qualidades que já não se enquadram nas suas condições de trabalho actuais como assalariados, mas lhes são exigidas por referência a características que marcaram a construção social da profissão.

Com base na distinção de Hoyle (1974), Estrela (1990, 1993, 1999) alerta para a necessidade de considerar o profissionalismo docente em sentido alargado. Neste âmbito, a noção de profissionalismo não se restringe aos conhecimentos, capacidades e valores que definem e justificam comportamentos e atitudes relativos ao processo de ensino, mas implica a compreensão da inserção destes em quadros referenciais mais alargados: o contexto político-social da acção educativa, o contexto nacional e organizacional da acção pedagógica propriamente dita, o confronto entre teoria e prática que a racionalização dessa acção pedagógica suscita, o envolvimento em actividades profissionais e de desenvolvimento profissional para lá do quadro restrito do ensino.

Outros autores focam a transformação ocorrida nos referentes do conceito, nas últimas décadas, transformação que é observável a nível relacional e comunicacional e decorre de uma mudança de perspectiva sobre o papel atribuído aos diferentes actores no acto educativo. Hargreaves (1994) afirma que o novo profissionalismo docente está intimamente relacionado com novas formas de relação do professor com os alunos, os colegas e os pais, numa perspectiva de colaboração, através de processos de negociação cada vez mais explícitos e clarificados.

Nixon e outros (1997, cit. in Day, 2001) sublinham que a mudança no profissionalismo docente operada na segunda metade do século XX se realizou com base na acção comunicativa (entre professores, com os alunos, com outros profissionais, com a comunidade), em processos de negociação para uma “compreensão partilhada” dos problemas e para o envolvimento no projecto educativo.

Também Sachs (1997, cit. in Day, 2001) refere que o profissionalismo docente requer uma abordagem pró-activa e responsável da parte dos professores, identificando valores-chave, todos eles marcados pela necessidade de comunicação (com alunos, pares, comunidade).

Estas visões alargadas de profissionalismo docente visam assegurar que o conceito não se restrinja à reivindicação, ideologicamente marcada, por maior estatuto, autonomia e privilégios sociais. Como afirma Contreras (2003:46),

“A educação requer responsabilidade e não podemos ser responsáveis caso não sejamos capazes de decidir, seja por impedimentos legais ou por falta de capacidades intelectuais e morais. Autonomia, responsabilidade e capacitação são características tradicionalmente associadas a valores profissionais que deveriam ser iniludíveis na profissão docente. E o profissionalismo pode ser assim, sob esta perspectiva, uma maneira de defender não só os direitos da classe docente, mas também os da educação.”

Para evitar a contaminação da defesa dos valores necessários ao exercício profissional pela defesa tendencialmente corporativa do estatuto da classe, alguns autores preferem recorrer ao termo profissionalidade (Contreras, 2003).

Hoyle (1980, cit. in Contreras, 2003) define profissionalidade como “a atitudes para com a prática profissional entre os membros de uma ocupação e o grau de conhecimento e competências que proporcionam”.

Numa perspectiva mais descritiva, Gimeno (1990) define o conceito de profissionalidade docente como a “afirmação do que é específico na acção docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”.

A partir destas duas definições, Contreras (2003:47) define profissionalidade docente como “as qualidades da prática profissional dos professores em função do que requer o chamado ofício educativo”, conjugando, portanto, o desempenho profissional com os valores e aspirações desejáveis na profissão. O autor sublinha, no entanto, que essas qualidades não são confundíveis com as características do “bom ensino”, mas antes “dimensões do fazer profissional no qual se definem aspirações relativamente à forma de conceber e viver o ofício docente e, ao mesmo tempo, dimensões nas quais se inscreveria a forma de dotar a realização do ensino de um conteúdo concreto e específico”, conteúdo que não surge definitivamente estabelecido, uma vez que é interpretado de forma diferente consoante os contextos e situações. Essas interpretações estão, por isso, marcadas quer pelas crenças sobre o ensino e as suas finalidades, quer pelas condições e exigências concretas das situações, quer ainda pelas formas através das quais os professores vivem e

constroem a actividade profissional. Neste sentido, os professores “são simultaneamente veículos através dos quais se concretizam as influências que geram todos estes factores e, ao mesmo tempo, criadores de respostas mais ou menos adaptadas ou críticas a esses mesmos factores” (Contreras, 2003:48).

O autor conclui que a maior contribuição do conceito de profissionalidade é a de propor um quadro de preocupações fundamentais para o desenvolvimento da prática educativa e das possíveis dimensões da profissionalidade, entre as quais destaca a obrigação moral, o compromisso com a comunidade e a competência profissional.

A obrigação moral decorre da essência do próprio acto educativo, uma vez que este é sempre o exercício de uma influência sobre alguém, influência que só é legitimada pela defensibilidade dos fins a que se propõe, face ao sujeito e face à sociedade. Essa influência exerce-se, antes de mais, através da relação pedagógica que se estabelece, a qual pressupõe uma consciência moral sobre os modos legítimos de exercer influência que requer, irremediavelmente, o questionamento e o posicionamento face a valores e finalidades educativas. Neste sentido, não é possível exercer a profissão sem tomadas de posição contínuas, as quais são pessoais e profissionais e configuram um compromisso ético dinâmico, já que novas situações e contextos exigem actualizações constantes.

Porque a actividade docente provém de uma delegação social, o compromisso com a comunidade é iniludível. Este compromisso coloca os professores, individualmente e enquanto classe, no meio de tensões políticas e sociais que não podem ser resolvidas plenamente nem através das imposições e formas de controle do aparelho administrativo, nem através do isolamento dos profissionais na sala de aula ou na escola, antes exigindo que estes reconheçam a dimensão política da profissão (Kogan, 1980, cit. in Contreras, 2003). Este reconhecimento tem como consequência um permanente dilema entre a autonomia necessária ao compromisso moral anteriormente referido e a responsabilização e prestação de contas à comunidade. É na forma como os professores vão equacionando as respostas a este problema que se define, também, o sentido da profissionalidade docente.

A terceira dimensão da profissionalidade salientada por Contreras (2003:54) relaciona-se com a competência profissional.

A noção de competência profissional do professor tem sido objecto de múltiplas reflexões e estudos, variando a sua definição de acordo com as concepções de docência e de

professor que orientam cada autor. Em jeito de síntese, é possível considerar três grandes perspectivas sobre a função docente:

- se a docência é encarada como ocupação laboral definida em função de competências necessárias a um posto de trabalho, num quadro definido pelo Estado (e, na maior parte das vezes, tendo o Estado como empregador), então o professor é essencialmente um técnico que, com maior ou menor poder de decisão consoante as políticas nacionais para o sector, põe em prática as orientações que lhe são transmitidas;
- se a docência é perspectivada como profissão (na acepção sociológica do termo), implicando o monopólio de um saber que lhe é específico, o controle do exercício da profissão e influência sobre a formação, então o professor tem autonomia e responsabilidade para intervir não apenas na sua área de actuação específica, mas também na orientação da actividade profissional e na definição da própria profissão;
- se a docência é considerada uma arte, baseada num saber prático que não é totalmente passível de teorização, uma vez que grande parte do desempenho em situação fica aquém daquilo que a investigação pode captar e interpretar, então o professor é um artesão que aprende o seu ofício através da observação e da experiência.

Diversos autores defendem hoje que o ensino é uma arte e uma ciência, já que envolve um corpo de conhecimentos consistente e um conjunto de competências complexas, que se interligam com valores e ideologias, com investimento afectivo e capacidades relacionais e que, em situação, exige tomadas de decisão únicas (Brown e McIntire, 1993; Hargreaves, 1994; Woods, 1999). Como afirma Woods (1999:42;43),

“aquilo que é claro é o facto de o ensino ser uma actividade complexa que desafia qualquer tentativa monolítica de caracterização (...) A divisão entre ciência e arte é, de certa forma, artificial (...) “tanto a ciência como a arte se baseiam no mesmo tipo de imaginação criativa. Quando se separa a arte da ciência, esta perde o seu estímulo criativo. Igualmente quando a ciência se separa da educação, os professores sacrificam todo um conjunto de conhecimentos adquiridos de uma forma rigorosa. Isto revela a insensatez de debater se o ensino é uma ciência ou uma arte - tal como a maioria das dicotomias e do pensamento polarizado”.

No entanto, a harmonização entre estas duas concepções não é pacífica, como resulta evidente nos estudos relativos ao tipo de conhecimentos de que o professor é detentor e ao uso que deles faz na sala de aula e na escola. Autores como Shulman (1987;

1992), por exemplo, embora alertem para a natureza essencialmente circunstancial e prática em que o conhecimento dos professores irá ser usado, defendem uma perspectiva do ensino como ciência¹; enquanto autores como Tom (1988, cit. in: Woods, 1999) defendem que as orientações educativas baseadas na investigação não preparam os professores para o tipo de desempenho flexível que a imprevisibilidade das situações educativas requer e para os quais contribuem sobretudo os saberes aprendidos em acção.

O mesmo fenómeno ocorre se, em vez de ensino, recorrermos ao termo pedagogia. De facto, embora a definição de pedagogia remeta para a “arte e ciência da educação” (Estrela, 1992:31), os diversos autores tendem, inevitavelmente, a dar mais relevo a um ou outro destes pólos, fazendo coincidir a arte com o campo da prática e a ciência com o campo da reflexão e conhecimento.

Talvez o cerne da questão da profissionalidade docente não resida na distinção entre ensino como ciência/como arte ou entre ocupação/profissão, mas na compreensão e definição da “especificidade da docência e da relação profissional professor-aluno, na determinação das características constantes como corpo profissional” (Carrolo, 1997:25).

Este autor dá conta da confusão terminológica e da dificuldade de operacionalização do conceito de identidade profissional. A identidade é um conceito compósito que remete em simultâneo para uma noção de unidade e para uma noção de multiplicidade – “uma totalidade estruturada e estruturante”, com invariâncias significativas, apesar das sucessivas transformações pelas quais o sujeito passa e os diferentes níveis de socialização que podem ocorrer (Carrolo, 1997:27).

A identidade surge, assim, como o produto de variadas e continuadas socializações, as quais têm subjacente um processo biográfico (que articula o percurso vivido com o projecto futuro e configura “a identidade para si ou desejada”) e um processo relacional (que articula o percurso individual com o sistema estruturado de atribuição de papéis e configura “a identidade para outrem ou atribuída”). É a articulação entre o processo biográfico e o processo relacional que constitui a chave do processo de construção profissional (Carrolo, 1997).

¹ Modelo de “base de conhecimento”, implicando o conhecimento dos conteúdos e da didáctica dos conteúdos, dos currículos, de pedagogia, dos alunos, dos contextos educativos e ainda das finalidades, objectivos e valores educativos.

Segundo este autor, a construção da identidade profissional decorrerá, portanto, de uma potencial configuração identitária que decorre quer dos processos de trabalho desenvolvidos nos dispositivos de formação, quer das relações interactivas da dinâmica de socialização, dinâmica que dá origem à aquisição da “identidade para si” (esfera subjectiva) e da “identidade para outrem” (esfera social). O autor conclui que...

“(...) a génese da identidade profissional pode ser entendida como a incorporação temporalmente ordenada e integrada de um sistema de disposições duráveis, estruturadas e estruturantes, feita de aquisições e ajustamentos pessoais geradores e organizadores das práticas e das representações profissionais” (Carolo, 1997:46).

Em termos individuais, a identidade profissional constitui-se durante toda a carreira docente; em termos grupais, está contida na cultura profissional que assegura a sobrevivência da classe, através de estratégias que se vão adequando às características e necessidades sociais de cada época.

Por sua vez, Gonçalves (1995:145), define a construção da identidade profissional como “a relação que o docente estabelece com a sua profissão e o seu grupo de pares e, ao mesmo tempo, a construção simbólica, pessoal e interpessoal, que ela implica”. Com base em Lessard (1986), este autor salienta que, para o estudo dos processos de construção da identidade profissional, é necessária a compreensão das representações do professor sobre o conjunto de conhecimentos, capacidades e atitudes que fundamentam a prática; sobre a autonomia e controlo do desempenho profissional e do seu contexto; sobre a pertinência cultural e social da profissão; e sobre o estatuto social da função docente.

No entanto, parece ser mais fácil compreender as formas pelas quais se constrói a identidade profissional docente do que apreender o cerne dessa identidade, até porque “(...) cada etapa do processo sócio-histórico da profissionalização da ocupação docente abriga uma ou mais teorias e visões da profissão e da sua identidade profissional (...)” (Estrela, 2002:18). Teorias e perspectivas da profissão e da identidade profissional visíveis nos inúmeros estudos realizados nas últimas décadas e cuja análise revela um conjunto de imagens compósitas e contrastantes, por vezes coexistindo na mesma investigação (Estrela, 1997). Em termos gerais, é possível distinguir, segundo esta autora: 1) uma perspectiva de desvalorização da imagem social da profissão e dos seus profissionais; 2) uma perspectiva

de revalorização da profissão a partir da análise da prática e do pensamento dos profissionais que a exercem.

Para a primeira perspectiva, contribuem resultados de estudos sobre a fraca autonomia profissional que decorre:

- da funcionarização e da crescente proletarização;
- do conflito entre afirmação como corpo profissional ou como massa sindical;
- da diversidade de formações, remunerações e estatutos, devido à extensão do campo de trabalho que vai da educação de infância ao ensino superior;
- da passividade dos profissionais face ao papel reprodutor da escola e do saber, devido em grande parte a processos de formação e socialização de cariz artesanal ou técnico.

Para esta perspectiva concorre ainda a descaracterização da profissão devido à proliferação de papéis que os professores são, actualmente, chamados a desempenhar no contexto da instituição escolar, papéis para os quais não se sentem preparados e que agravam situações de mal-estar pré-existent.

Para a segunda perspectiva contribuem estudos que mostram a afirmação de uma profissionalidade específica, autónoma e assumida, decorrente:

- da resistência de um desempenho intencional e estruturante face a pressões sociais e económicas e a constantes alterações das políticas para o sector;
- da re-elaboração que os profissionais fazem da sua actividade, em situação, usando esquemas teórico-práticos de acção e reflexão sobre esta;
- da capacidade de inovação em contextos de socialização conservadores e tendencialmente reprodutores de práticas funcionarizadas;
- da capacidade e resultados de processos de desenvolvimento profissional contínuo que questionam o real e criam conhecimento a re-investir na prática pedagógica.

Assim, Estrêla (2002:19) afirma que, a partir dos anos 60, são discerníveis na literatura movimentos vários que tendem a revalorizar socialmente a profissão e ultrapassar a crise de identidade profissional instalada, os quais podem ser agrupados em dois tipos que se distinguem essencialmente pela fonte de produção dos conhecimentos profissionais:

- aqueles que tentam “reaproximar a profissão docente das profissões paradigmáticas como o direito e a medicina”, resultando o corpo de saberes e valores profissionais da

interacção entre os conhecimentos produzidos no exterior com aqueles que são produzidos na prática da profissão;

- aqueles que “se encaminham para o exercício autónomo do poder profissional”, e que situam na prática profissional e nas escolas a principal fonte de produção dos saberes profissionais (englobando nestes as correntes neo-marxistas (Densmore, 1987), as correntes da racionalidade prática (Schon, 1983, 1987); as correntes da pedagogia crítica (Giroux, 1990), as correntes interaccionistas (Hargreaves, 1994).

A preocupação em definir as funções do professor dentro de um quadro de verdadeira autonomia profissional cria situações paradoxais, nas quais a identificação dessas funções poderia servir para várias profissões que se desenrolem no quadro das actividades sociais e humanas. Por exemplo, em 1996, Charlier definia a profissionalidade do professor como a acção de um profissional que, face a um projecto explícito, considera consciente e criticamente os vários níveis e perspectivas de abordagem da situação e toma decisões quanto à planificação, à execução e à avaliação da acção, reajustando-a quando necessário a partir dos resultados intermédios, sendo ainda capaz de extrair ilações do processo desenvolvido e dos seus efeitos. Numa obra mais recente (2001), esta mesma autora, juntamente com Paquay, Perrenoud e Altet, elabora uma listagem de seis competências básicas dos docentes, as quais dizem respeito: à capacidade de reflectir sobre o real², à capacidade de organização³, à capacidade de decidir e agir em situação⁴ e à capacidade de se desenvolver profissionalmente⁵. Pretendem os autores mostrar, com esta listagem de competências, que a profissionalidade docente não se caracteriza apenas pelo domínio de um determinado corpo de conhecimentos, mas também por esquemas de percepção, análise, decisão, planeamento, acção e avaliação que permitem equacionar esses conhecimentos em situações concretas.

² “*analisar situações complexas, tomando como referência diversas formas de leitura*”; “*analisar de forma crítica as suas acções e o seu resultado*” (Charlier, Paquay, Perrenoud e Altet, 2001:11)

³ “*escolher, de entre uma ampla gama de conhecimentos, técnicas e instrumentos, os meios mais adequados, estruturando-os na forma de um dispositivo*” (Charlier, Paquay, Perrenoud e Altet, 2001:11)

⁴ “*optar, de maneira rápida e reflectida por estratégias adaptadas aos objectivos e às exigências éticas*”; “*adaptar rapidamente os seus projectos em função da experiência*” (Charlier, Paquay, Perrenoud e Altet, 2001:11)

⁵ “*aprender, por meio da avaliação contínua, ao longo de toda a sua carreira*” (Charlier, Paquay, Perrenoud e Altet, 2001:11)

No entanto, e embora os autores alertem para o facto de a listagem apresentada não ser suficiente para explicar o funcionamento real dos professores⁶, parece-nos que uma definição deste tipo se arrisca a deixar de fora outras características fundamentais da profissão. Com efeito, a acção do professor, mais do que instrumental, é relacional (e, portanto, social), na medida em que fazer aprender prefigura um processo interactivo e a especificidade dessa interacção reside na sua intencionalidade e na sua finalização (Postic, 1990).

Em síntese, julgamos que, se existem na acção docente componentes de reflexão, organização e decisão, existem também componentes de comunicação e relação que, desde os primórdios da profissão, marcaram a viabilidade de fazer aprender, intenção última do processo educativo. Qualquer desses componentes convoca conhecimentos, valores, técnicas e experiências, pessoais e profissionais, equacionados à luz do contexto actual da sala de aula e da escola e do contexto sócio-cultural em que se integram. Conhecimentos, valores, técnicas e experiências que se desenvolvem no interior da própria profissão, mas também sobre a profissão, no seu exterior, sendo necessário encontrar caminhos que conjuguem (ou, no mínimo, aproximem) a vivência das práticas educativas e os resultados do seu estudo, sob pena de manter o ensino como actividade essencialmente artesanal e acriticamente ideológica e, em simultâneo, de prosseguir investigações nas quais a classe docente não se reconhece.

A partir de uma revisão da literatura sobre o assunto, Rodrigues (1999) sugere que os traços essenciais da acção do professor profissional se organizam em torno de três funções da actividade docente: planificar, ensinar e investigar as suas práticas. Grosso modo estas funções correspondem a três grandes etapas da actividade: conceber, executar e avaliar.

Para a planificação, o professor analisa a situação concreta, recorrendo para tal aos conhecimentos, valores e crenças de que é detentor, num determinado momento. Segundo a autora, nesta fase, “nenhuma categoria de conhecimentos – os saberes teóricos, os saberes práticos, os saberes do senso-comum, os saberes experienciais, nomeadamente as rotinas automatizadas, os saberes conscientes e implícitos, os saberes processuais e os saberes do

⁶ Para além de não abranger as crenças subjacentes à actividade profissional, as atitudes ou o investimento (Charlier, Paquay, Perrenoud e Altet, 2000:11).

contexto – pode ser excluída”, já que, embora não saibamos exactamente como esses saberes são mobilizados, o facto é que não é possível mobilizar conhecimentos que não se tem (Rodrigues, 1999:124).

A segunda função (e, simultaneamente, a segunda etapa), o ensino, é essencialmente da ordem da acção e exige a capacidade de observar, avaliar e tomar decisões em situações activas e interactivas que exigem respostas imediatas, “congruentes com as finalidades (...) da planificação”, para além de um conjunto de “modos de fazer” que decorre, em grande parte, da experiência.

A terceira função/etapa envolve “a reflexão sobre os processos e os produtos da acção, envolvendo uma prática e uma atitude de pesquisa”, implicando uma avaliação que relacione os processos anteriores com o que foi realmente obtido. A autora afirma que esta apreciação analítica e crítica é realmente o que “caracteriza um profissional autónomo e ética, pedagógica e politicamente responsável, capaz de agir deliberadamente de acordo com um conjunto coerente de pressupostos, criticamente assumidos (...)”, uma vez que as outras duas funções estão também presentes nas perspectivas artística e técnica da profissão (Rodrigues, 1999:127).

A profissão docente é compósita (Rodrigues, 1999) e tem um carácter complexo e contraditório (Carrolo, 1997; Rodrigues, 1999) que pode ser encarado como a sua vulnerabilidade ou, pelo contrário, como a sua essência. Podemos fragmentar essa complexidade para efeitos de estudo, mas qualquer tentativa de a reduzir ou ocultar dá azo a retóricas simplificadoras ou abordagens superficiais.

Para esta profissão complexa, a formação tem que ser ela própria também multidimensional e multireferencial (Estrela, 2002).

1.3. Problemáticas e orientações da formação de professores

Sendo, na sua definição mais simples, a preparação ou aperfeiçoamento para o exercício de uma profissão de carácter eminentemente social, a formação de professores reflecte a inevitável variedade de concepções de educação, ensino, escola e professor que decorre da interacção de factores políticos, sociais, económicos, históricos, filosóficos, científicos e técnicos, em cada época.

Na literatura, encontramos definições de formação de professores que, numa linha mais tecnicista, se centram na aquisição ou aperfeiçoamento das competências necessárias para o desempenho docente; definições que, numa linha personalista e humanista, enfatizam a mudança interna do sujeito necessária ao desempenho da profissão docente, mudança que requer o seu envolvimento activo; definições que, numa perspectiva mais socializadora, dão realce ao contexto e aos processos formativos pelos quais os indivíduos se tornam professores; e definições que abordam a formação de um modo mais instrumental, como condição básica para a melhoria da qualidade de um sistema educativo.

Marcelo (1999) procura definir formação de professores de modo a abranger as várias incidências possíveis, salientando que esta é uma área de conhecimento e investigação que:

- tem como objecto o estudo dos processos através dos quais os professores aprendem e desenvolvem a sua competência profissional;
- tem como objecto o estudo do processo sistemático e organizado da preparação inicial e do desenvolvimento profissional de professores;
- requer o envolvimento dos sujeitos e se desenvolve na dupla perspectiva do indivíduo e do grupo;
- permite uma intervenção no desenvolvimento do ensino, do currículo e da escola com vista à melhoria da qualidade educativa.

A formação de professores tem características que a distinguem como campo disciplinar autónomo (ainda que em interdependência com outras áreas da educação), possuindo uma estrutura conceptual e uma estrutura sintáctica que lhe são específicas:

- uma estrutura conceptual porque as teorias sobre outras áreas de estudo afins (ensino, escola, currículo) por mais influência que tenham na formação de professores, não são suficientes para a orientarem, sendo necessária uma elaboração teórica própria que articule essas concepções com propostas de intervenção prática;
- uma estrutura sintáctica porque, nas últimas décadas, se assistiu ao desenvolvimento de numerosos estudos que incidem sobre os problemas conceptuais específicos da formação dos docentes, configurando uma área de investigação própria (Marcelo, 1999).

Em estreita relação com a investigação sobre o ensino, também na formação de professores é discernível, a partir dos anos 80, uma pluralidade de abordagens que se inscrevem em diferentes paradigmas (de inspiração positivista, fenomenológica e sóciocrítica) e que provêm de diferentes áreas (Filosofia, Psicologia, Sociologia, Educação), dando origem a uma vasta literatura relacionada com a profissão docente, na qual a formação de professores ocupa um lugar de relevo, quer pelo grande número de estudos que lhe é consagrado, quer pela homogeneidade ao nível do campo de investigação e áreas temáticas (Estrela, 1997).

O estudo do ensino, centro da actividade profissional do professor, começara sob o paradigma presságio-produto, procurando definir as características do “bom professor” para, após a verificação dos resultados inconclusivos conseguidos, dar lugar ao paradigma processo-produto, que veio “desocultar” aspectos técnicos do trabalho docente, contribuindo para a visão do ensino como campo de aplicação dos resultados da investigação levada a efeito pelas ciências sociais (Estrela, 1997; 2002). É esta vertente científica e técnica da profissão que, segundo a autora, vem contribuir para legitimar o estatuto da docência como profissão (por oposição a ocupação ou ofício).

Foram, no entanto, decisões políticas, nomeadamente a democratização do ensino e o progressivo aumento dos níveis de escolaridade tidos como obrigatórios, que vieram mostrar a necessidade de aprofundar o estudo dos processos de formação de professores: por um lado, porque a massificação do ensino acarretou também a massificação da profissão, contribuindo para “dessacralizar” o trabalho docente e ultrapassar a visão do professor carismático; por outro, porque implicou o desempenho de novos papéis e, consequentemente, de novos objectivos e processos de formação.

Apesar do tempo decorrido e dos trabalhos publicados nesta área, a caracterização da especificidade da formação de professores feita por Ferry, em 1983, parece continuar a constituir a forma simultaneamente mais sintética e mais completa de resumir a questão:

- uma formação dupla, onde se combina a componente académica (científica, literária ou artística) com a pedagógica;
- uma formação profissional e, por isso, dependendo da concepção de professor e da perspectiva sobre a sua profissionalidade;

A avaliação do processo de formação, uma estratégia formativa?
Da análise das práticas ao esboço de um modelo de formação.

- uma formação de formadores/educadores e, nesse sentido, um processo marcadamente isomórfico.

Estas características estruturais que constituem o cerne da problemática da formação dos docentes foram emergindo gradualmente de acordo com a evolução dos contextos sócio-históricos e culturais, sendo a primeira a mais antiga. Essa evolução tem dado origem, nas últimas décadas, a novas problematizações teóricas e a novos dilemas organizacionais, sem que os anteriores tenham sido verdadeiramente resolvidos.

Marcelo (1999) apresenta sete princípios da formação de professores que nos parecem corresponder, antes de mais, a problemas de base nesta área, para os quais investigadores e formadores vão encontrando respostas que, na maior parte das vezes, vêm levantar novos problemas. No quadro 1 procurámos sintetizar esses princípios e as questões que colocam em termos de orientações conceptuais e de processos organizativos.

Quadro 1 - Áreas problemáticas da orientação e organização da formação

Princípios da formação de professores (Marcelo, 1999:27-31)	Áreas problemáticas da formação de professores
Articular os conteúdos académicos com os pedagógicos	<ul style="list-style-type: none"> • Que articulação entre o conhecimento dos conteúdos e os conhecimentos pedagógicos e didácticos? • Que nível de aprofundamento dos conteúdos? • Que articulação entre didáctica e formação pedagógica geral?
Articular teoria e prática	<ul style="list-style-type: none"> • Como fazer da prática o núcleo aglutinador do currículo de formação, integrando o conhecimento prático e o conhecimento teórico?
Procurar a congruência entre os conhecimentos sobre ensino e a sua transmissão	<ul style="list-style-type: none"> • Como assegurar o isomorfismo entre a formação e o tipo de ensino a desenvolver? • Para que perspectiva de educação, ensino e currículo educativo se orienta a formação?
Perspectivar o desenvolvimento do professor como um <i>continuum</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Como articular a formação inicial e a formação contínua? • Para que tipo de profissional se orienta a formação? • Que concepção de professor se transmite?
Orientar a formação de professores para a melhoria do ensino	<ul style="list-style-type: none"> • Como integrar a formação em processos de inovação e desenvolvimento curricular? • Que papel assumem os professores na melhoria do ensino? • Que tipo de intervenção cabe aos professores na decisão sobre os processos de inovação? • Como tornar os professores simultaneamente críticos e construtivos em relação às inovações do sistema educativo?
Adoptar a escola como contexto de referência para a formação	<ul style="list-style-type: none"> • Como articular as actividades de formação com o desenvolvimento organizacional das escolas? • Que tipo de formação se promove a partir das escolas?
Basear a formação nas necessidades dos formandos	<ul style="list-style-type: none"> • Como assegurar uma atenção individualizada ao desenvolvimento pessoal e profissional de cada formando, promovendo um trabalho sobre si mesmo que permita o questionamento do próprio conhecimento?

A tentativa de encontrar respostas para estes problemas deu origem a diferentes orientações e formas de organização das práticas formativas, decorrendo de pressupostos diversificados, os quais se reportam sempre a concepções sobre o ensino e sobre a profissão.

Dependendo sempre das concepções de professor e de ensino subjacente, o modo como estas áreas problemáticas são perspectivadas e resolvidas em termos conceptuais, organizacionais e operativos permite distinguir diferentes orientações e estruturas da formação de professores, as quais têm sido designadas de várias formas: modelos (Ferry, 1983), paradigmas (Zeichner, 1983, 1987), orientações conceptuais (Feinman-Nemser, 1990; Marcelo, 1999), tradições formativas (Liston e Zeichner, 1991) e perspectivas (Pérez Gómez, 1992).

As concepções de formação de professores têm vindo a ser analisadas há algumas décadas, tendo dado origem a tipologias diferentes conforme a incidência da análise, mas com muitos pontos comuns no que respeita à caracterização e incidência da formação. Em 1983, Ferry distinguia os modelos centrados na aquisição, os modelos centrados no processo e os modelos centrados na análise; no mesmo ano, Zeichner identificava quatro paradigmas na formação de professores: artesanal, behaviorista, personalista e investigativo, correspondendo os três últimos, grosso modo, aos modelos de Ferry.

Marcelo (1999) faz uma síntese dos diversos quadros de orientação da formação de professores apresentados por estes e outros autores (Joyce, 1975; Hartnett e Naish, 1980; Kirk, 1986; Zimpher e Howey, 1987; Kennedy, 1987; Pérez-Gómez, 1992) e define cinco orientações de base que, sob diferentes denominações, se podem encontrar nos quadros conceptuais propostos pelos diversos autores:

- a orientação académica (que, segundo Pérez-Gomez abrange duas abordagens diferentes: a enciclopédica, com enfoque no conhecimento dos conteúdos e a compreensiva, com enfoque na estrutura dos conhecimentos e formas de os transmitir;
- a orientação prática (ou tradicional ou artesanal ou de acção), que perspectiva a experiência como a principal fonte de conhecimento para o ensino e pode englobar a abordagem tradicional e a abordagem reflexiva sobre a prática;

A avaliação do processo de formação, uma estratégia formativa?
Da análise das práticas ao esboço de um modelo de formação.

- a orientação tecnológica (ou técnica ou de competências), cujo enfoque é a aquisição de conhecimentos e técnicas a partir da investigação sobre o ensino e que engloba não só a abordagem centrada nas competências, como também a abordagem orientada para a tomada de decisões;
- a orientação pessoal (ou personalista ou humanista ou desenvolvimentista), que se centra no desenvolvimento da pessoa do professor com vista a encontrar a sua forma própria de ensinar;
- e a orientação de crítica social (ou progressista ou crítica ou investigativa), que enfatiza também o papel da reflexão sobre a prática, mas orientando-se para o questionamento científico, ético e sócio da actividade.

No quadro seguinte apresentamos uma tentativa de caracterização destes modelos com base naquela que Marcelo (1999) apresenta.

Quadro 2 - Orientações conceptuais predominantes (c/ base em Marcelo, 1999)

Orientações conceptuais	Abordagens	Concepção de professor	Incidência da formação
Académica	Enciclopédica	Especialista em conteúdos disciplinares	Conteúdos disciplinares
	Compreensiva	Especialista em didáctica da disciplina	Didáctica das disciplinas
Tecnológica	Por competências	Técnico com competências específicas de ensino	Competências definidas pela investigação sobre o ensino
	Centrada nas competências decisórias	Profissional com autonomia para tomar decisões adequadas	Competências de gestão e decisão necessárias ao ensino
	A partir dos resultados da investigação	Profissional que selecciona competências e estratégias face ao real	Utilização consciente das competências e estratégias de ensino
Prática	Artesanal	Artesão ou artista	Desempenho prático
	Reflexão sobre a acção	Profissional que analisa e modifica as situações de ensino	Capacidade de reflexão na e sobre a prática pedagógica
Personalista		Sujeito com maturidade pessoal, profissional e processual	Desenvolvimento pessoal e profissional do professor
Crítica	Reconstrucionismo	Intelectual crítico, responsável ética, social e politicamente	Questionamento ético e político do currículo e do ensino
	Investigação-acção	Profissional responsável ética, social e politicamente	Reflexão e racionalização da prática educativa

O quadro foi organizado a partir da incidência da formação e, indirectamente, do modo como é perspectivado o ensino e a função do professor. No entanto, é de salientar que as classificações dos modelos apresentadas pelos diversos autores partem de parâmetros de análise diferentes entre si, pelo que a síntese aqui apresentada é, evidentemente, redutora das concepções que estão na sua origem.

Como o quadro mostra, em qualquer das orientações, as abordagens actuais parecem ter como preocupações dominantes:

- o papel da reflexão ou da investigação sobre a prática;
- a autonomia e responsabilização do professor face à profissão.

No entanto, se estas tendências são gerais, a perspectiva em que surgem não são, de modo nenhum, as mesmas. Tal deve-se, evidentemente, aos quadros conceptuais de que parte cada um dos autores, mas também à polissemia dos conceitos utilizados (no caso, sobretudo o conceito de reflexão) e ainda, provavelmente, a fenómenos de moda a que a formação de professores não está imune.

A primeira preocupação que identificámos na reelaboração actual das orientações tradicionais sobre formação de professores diz respeito à reflexão.

O conceito de reflexão em educação remonta a Dewey (1933, cit. in Alarcão, 1991), que o define como uma forma específica de pensar que implica um distanciamento do objecto de análise e a capacidade de questionar (no caso, de reconhecer um problema e considerar alternativas). Com Schön (1983; 1987), este conceito populariza-se no campo da formação em geral e da formação de professores em particular, através da conhecida distinções entre reflexão na acção, sobre a acção e sobre a reflexão na acção, distinção que vem pôr em relevo a produção de um conhecimento com base na prática profissional.

A partir de Schön, outros autores desenvolveram o conceito de reflexão nas áreas da educação e formação de professores. Em 1991, Goodman afirmava que

“a reflexão é mais do que passar alguns minutos a pensar sobre como manter os alunos quietos e envolvidos na tarefa. Implica uma dinâmica de “modo de ser” na sala de aula. Esta concepção de reflexão sugere que a formação dos professores foque questões substantivas e não apenas utilitárias. Em segundo lugar, a formação inicial de professores deve proporcionar oportunidades quer para um pensamento racional, quer um pensamento intuitivo. Finalmente, os futuros professores devem ser expostos a ideias e temas que

os ajudem a desenvolver abertura de espírito, responsabilidade e investimento (Goodman, 1991: 60).

Estrela (1997) refere a distinção de Van Manen (1991; 1995) dos diferentes níveis de reflexão necessários ao professor: reflexão técnica, interpretativa e crítica. A reflexão a nível técnico reflecte a preocupação com a eficácia e eficiência dos meios usados para atingir os fins, os quais não são postos em causa a este nível; a reflexão interpretativa ou prática, inclui a explicitação e clarificação das crenças subjacentes ao ensino e a avaliação da adequação dos objectivos de acção; o nível crítico de reflexão pressupõe a análise dos critérios éticos no discurso sobre a acção prática.

Zeichner e Liston (1987) e Zeichner (1991; 1993) explicitaram, por sua vez, o papel da prática reflexiva nas várias orientações da formação de professores. Assim, a orientação académica acentua a reflexão sobre as disciplinas e a operacionalização dos seus conteúdos de modo a facilitar a compreensão pelos alunos (cf. Shulman, 1986); na orientação da eficiência social, sobretudo na sua variante deliberativa, a reflexão é o processo usado pelos professores para seleccionar a pertinência e utilidade que podem fazer dos resultados da investigação ao seu dispor; a orientação desenvolvimentista enfatiza a reflexão do professor sobre os seus alunos e sobre si mesmo; e a orientação de reconstrução social acentua a importância da reflexão sobre o contexto sócio-político do ensino, em geral, e do trabalho na sala de aula, em particular.

Alguns autores contestam a generalização e uso abusivo do conceito de reflexão em formação. Contreras (2003) afirma que a concepção dos professores como práticos reflexivos se tornou tão comum na literatura sobre educação que acabou mesmo por obscurecer o sentido inicial que Schön lhe deu.

Na mesma linha, Estrela (2002:25) refere que “a prática reflexiva constitui actualmente uma disposição profissional genérica que os programas de formação contemplam com maior ou menor convicção” e, sob a mesma designação surgem conceitos essencialmente diferentes de reflexão e prática reflexiva, os quais apontam para concepções de professor e de formação com fracas semelhanças entre si, quando não totalmente opostas.

Esta autora salienta ainda que, mais do que novos modelos específicos de formação, a generalização da noção de reflexão tem dado origem a novas retóricas, uma vez que são

escassas as evidências empíricas sobre os seus efeitos na acção concreta do professor na sala de aula e na escola ou nos resultados dessa acção e “(...) a formação reflexiva de professores só adquire o seu pleno sentido se ela tornar os alunos reflexivos e as escolas organizações reflexivas ou aprendentes” (1999:26).

Já em 1997, esta autora sublinhara que “o slogan da reflexividade” pode ter efeitos perversos porque, ao pôr em causa a racionalidade técnica, atinge os resultados da própria investigação educacional e, nesse processo, o conhecimento cientificamente fundamentado sobre a profissão, que representa uma forma de a revalorizar e autonomizar. Fazia notar, ainda, que a concepção de professor como técnico não implica, forçosamente, a desvalorização da capacidade reflexiva e inovadora deste, porque um bom técnico não se limita a aplicar passivamente conhecimentos e/ou as suas aplicações - pelo contrário, analisa situações concretas e conjuga os conhecimentos de forma criativa, de modo a poder dar resposta adequada a essas situações.

No mesmo sentido se pronuncia Day (2001), ao afirmar que a distinção entre prático reflexivo e técnico competente nem sempre é útil, porque os bons professores são técnicos competentes que reflectem não apenas sobre as estratégias de ensino e os seus efeitos, mas também sobre questões mais latas relativas ao ensino. Os problemas surgem, realmente, quando técnica e reflexão se separam.

Também Contreras (2003) sugere que a mera reflexão sobre o trabalho docente pode não ser suficiente para compreender todos os elementos que condicionam a prática profissional e dos quais o professor pode não ter consciência, sendo necessário um suporte teórico e crítico.

A segunda preocupação identificada na reelaboração actual das orientações tradicionais da formação de professores diz respeito à autonomia profissional.

A defesa do professor como profissional autónomo relaciona-se com as características da profissionalidade docente anteriormente expostas (obrigação moral, compromisso social, competência profissional). São essas características que justificam o perfil da autonomia docente, uma autonomia que não é apenas uma exigência de carácter laboral, mas se fundamenta na essência do acto educativo. É nesta perspectiva que Contreras (2003:137) demonstra como a regulamentação prescritiva da prática docente (decorrente do controlo burocrático e dos conhecimentos produzidos essencialmente no

exterior da profissão) pode pôr em causa as próprias finalidades da educação, uma vez que cria rupturas entre a prática e essas finalidades pela conversão dos valores educativos em resultados a obter – resultados definidos unilateral e universalmente.

Exactamente porque a exigência de autonomia não é apenas a reivindicação de uma classe profissional, mas uma necessidade social da própria educação, é o professor, no seu contexto de trabalho, que resolve dilemas e contradições, assume compromissos e toma decisões em função das suas ideias, valores, interpretações, capacidades. Os professores desenvolvem juízos autónomos, os quais, por sua vez, não são um atributo individual, mas decorrem de e ocorrem em processos e situações sociais, sendo, por isso, fundamentalmente relacionais. Nesse sentido, Contreras (2003) afirma que a autonomia do professor não existe previamente à acção, antes se constrói na forma de agir profissionalmente, tendo como ponto de apoio o modo como o professor se relaciona com os outros.

Trata-se, portanto, de uma concepção dinâmica da autonomia profissional, entendida não como um padrão fixo de acção, mas como uma construção continuada do próprio profissional, num contexto relacional que envolve os alunos, os colegas, os pais, a comunidade.

Para além de se constituir como exigência educativa e processo relacional, a autonomia docente, segundo este autor, implica ainda a análise e compreensão da prática e das decisões e contextos que determinam essa prática. Será essa compreensão que permitirá a emancipação do professor quer das dependências ideológicas, quer das limitações de uma reflexão sobre a prática pensada apenas de e para o interior dessa mesma prática. Emancipação que implica ainda a análise crítica das exigências sociais relativamente à escola e ao ensino, proporcionando a independência intelectual necessária a uma real autonomia.

Por outro lado, a posição de distância crítica inerente a essa compreensão ganha sentido no quadro de um compromisso com valores que, sendo relativos à educação, são assumidos também face à sociedade e na vida pessoal. É a partir desses valores que se definem opções e posições, o que não significa que estas sejam forçosamente consistentes e coerentes – sendo uma construção dinâmica e inacabada, são antes diversificadas, multifacetadas e, por vezes, contraditórias. A apreensão dessa incompletude e contradição

leva a perceber que a interpretação que se faz do real é necessariamente parcial e subjectiva e que a construção pessoal e profissional da autonomia requer, mais do que convicções inabaláveis sobre a profissão, a comparação e a discussão de perspectivas, a descentração de pontos de vista e um autoconhecimento que, tendo uma dimensão racional, comporta também uma dimensão afectiva e emocional. Neste sentido, o autor conclui que:

“A autonomia profissional significa, em definitivo, um processo dinâmico de definição e constituição pessoal de quem somos como profissionais e a consciência de que esta definição e constituição apenas poderão ser realizadas naquilo que conforma a própria realidade profissional, que é o encontro com outras pessoas, seja na nossa incumbência de influir nos seus processos de formação pessoal, seja na necessidade de definir ou contrastar aquilo que essa formação deve ser face a outras pessoas e outros sectores” (Contreras, 2003:152)

A constatação de que, em última análise, é na pessoa do professor e na forma como ele pensa e desenvolve a profissão que radica o cerne da profissionalidade, leva a equacionar o papel que lhe atribuímos no próprio processo de formação.

1.4. O papel do formando no processo formativo

A formação de professores implica o processo de preparação ou desenvolvimento de uma pessoa para o desempenho profissional na escola, instituição histórica e socialmente situada. A posição atribuída ao sujeito nesse processo pode servir de base para a categorização dos vários modelos de formação.

Com efeito, Lesne perspectiva a formação como um processo de socialização no qual o indivíduo em formação é objecto e sujeito. Objecto, porque se exercem sobre ele pressões, condicionamentos e formas de controlo que levam à interiorização de elementos culturais (conhecimentos, técnicas, ideias, valores e normas); sujeito, porque ele desenvolve uma “adaptação social deliberada” a partir dos elementos anteriormente referidos e em constante interacção com o meio sociocultural. Esta dupla condição cria, segundo Lesne, uma dialéctica entre exterioridade e interioridade que leva a que todo o indivíduo em formação seja também ele um agente de socialização (e, nesse sentido, de formação), dado que exerce uma determinada pressão sobre os outros, a partir da sua posição na estrutura

forw.

social. Neste sentido, todos os indivíduos são capazes de transmitir novas perspectivas e novas formas de acção e todos os processos formativos são processos de co-formação.

“Pelos mecanismos sociais postos em acção, uma formação social reproduz-se, produzindo o homem e reproduzindo, através dele, as suas próprias estruturas; funciona, produzindo actores sociais que se adaptam de forma activa às necessidades internas e externas do seu funcionamento, aos papéis e aos lugares que ela oferece; produz-se, enquanto formação social, produzindo agentes sociais capazes de agir no seio das suas contradições ou oposições internas e em determinadas condições sócio-históricas, na medida da sua capacidade relativa de agir sobre o seu próprio funcionamento e de inflectir, assim, a sua história” (Lesne, 1984:33)

Com base nestes mecanismos de socialização/formação, Lesne (1984) define três modos de trabalho pedagógico que se distinguem pelo papel atribuído ao formando: o papel de produto social; o de actor social; ou o de agente social (produto e actor).

É na sequência desta linha de pensamento e a partir do lugar ocupado pelo formando no processo de formação que Estrela (2002) identifica três grandes categorias de modelos de formação de professores:

- modelos em que o formando é perspectivado como objecto da formação⁷;
- modelos em que o formando é sujeito activo da sua formação⁸;
- modelos em que o formando é sujeito e objecto da formação⁹.

Na primeira categoria, a autora agrupa todas as orientações da formação que, numa visão racionalista e normativa do ensino, se baseiam na definição prévia das aquisições a realizar (as quais decorrem do conhecimento científico, da sociedade e da instituição escolar, tal como existem).

A segunda engloba os modelos que, baseados no construtivismo, se centram na subjectividade do formando e no seu desenvolvimento, favorecendo a descoberta de si próprio enquanto pessoa e enquanto profissional, a descoberta dos outros e da relação que

⁷ Correspondendo ao modo de trabalho pedagógico de orientação normativa e de tipo transmissivo de Lesne, ao modelo centrado nas aquisições de Ferry e agrupando o paradigma behaviourista e o paradigma artesanal-tradicional de Zeichner.

⁸ Correspondendo ao modo de trabalho pedagógico de orientação pessoal e de tipo incitativo de Lesne, ao modelo centrado no processo de Ferry e ao paradigma personalista de Zeichner.

⁹ Correspondendo ao modo de trabalho pedagógico centrado na inserção social do sujeito e de tipo apropriativo, de Lesne, ao modelo centrado na análise de Ferry e ao paradigma investigativo de Zeichner.

com eles estabelece e ainda a descoberta dos processos mais adequados para a resolução dos problemas que as situações de ensino colocam.

Na terceira, privilegia-se o desenvolvimento de uma atitude de análise e questionamento por parte dos formandos, quer como consumidores de resultados da investigação realizada por outros, quer como participantes em situações de problematização e pesquisa sobre o real e sobre as consequências morais e sociais das situações de ensino. Os problemas identificados irão ser objecto de análise, favorecendo a articulação teoria-prática e proporcionando uma tomada de consciência crítica, a qual, no contexto da formação, tem uma dimensão colectiva e de desenvolvimento da profissionalidade docente, já que podem contribuir para a construção do conhecimento profissional a partir do interior das situações educativas, construção realizada de forma sistemática e fundamentada.

O quadro 3 sintetiza as linhas gerais desta categorização. Entre outros aspectos, a categorização a partir deste critério tem a mais-valia de chamar a atenção para a necessidade de examinar a coerência entre os princípios enunciados num determinado programa de formação e o modo como, efectivamente, o formando é encarado na elaboração, desenvolvimento e avaliação do processo formativo – ao nível da sala de aula e, sobretudo, a nível da prática pedagógica e da forma como esta se articula com a teoria, de modo a ultrapassar os obstáculos que os formandos sentem no contacto com a realidade profissional e que atribuem preferencialmente à inadequação da formação teórica e/ou das formas pelas quais é transmitida¹⁰.

Por outro lado, o agrupamento de diferentes modelos a partir de um critério que é interno à formação permite perceber que, para além das particularidades desses modelos, existem aspectos comuns entre alguns deles. Essa é, talvez, uma das razões que leva a que a maior parte da formação, em Portugal como noutros países, incorpore elementos de vários modelos - de facto, mesmo quando, a nível dos princípios da formação, objectivos e planos curriculares, se inscreve explicitamente num modelo, acaba por incorporar outros, pelo menos a nível das práticas. Este fenómeno pode decorrer das tradições formativas e/ou institucionais, das diferentes concepções dos vários formadores ou da ausência de um projecto institucional coerente, mas parece ser, também, uma necessidade da própria

¹⁰ Cf. Estrela, Rodrigues e Esteves (2002). Síntese da Investigação sobre Formação Inicial de Professores em Portugal. Cap. IV – Constatações e Recomendações.



natureza da formação, que não pode ser perspectivada apenas numa dimensão (técnica, prática, pessoal...) Por isso, se em certas situações, essa incorporação cria contradições internas difíceis de superar, noutras dá origem a processos de complementaridade enriquecedores. Por isso, a necessidade de ecletismo na formação de professores é actualmente reconhecida mesmo por autores que defendem preferencialmente uma só perspectiva (Estrela, 2002).

Quadro 3 – Modelos de formação a partir do lugar do sujeito no processo de formação (Estrela, 2002)

Categorias	Modelos	Características curriculares	Concepção de profissionalidade	Noção de desenvolvimento profiss.
O formando como objecto de formação	Modelos do tipo corporativo /artesanal Modelo académico Modelo tecnológico	Definição prévia (e exterior ao formando) das aquisições necessárias (conhecimentos, competências atitudes); teoria como aplicação da prática	Assente em critérios de eficiência social	Acumulação, organização e aperfeiçoamento de competências correspondentes à noção de boas práticas
O formando como sujeito activo da sua formação	Modelos humanistas, personalistas, desenvolvimentistas	Currículo aberto à descoberta de si mesmo e dos problemas do ensino, tal como surgem ao professor em formação; transferibilidade entre os saberes teóricos e práticos	Assente no auto-desenvolvimento individual	Autonomia do professor no processo de construção do seu conhecimento profissional prático
O formando como sujeito e objecto da formação	Modelos investigativos e sócio-críticos	Competências e conhecimentos pré-definidos em simultâneo com um currículo aberto onde se insere a pesquisa sobre questões teórico-práticas decorrentes dos problemas identificados	Assente na análise e questionamento das situações profissionais e dos contextos sociais, bem como na dimensão ética da profissão	Atitude investigativa e crítica face ao real, construção partilhada do conhecimento profissional para uma intervenção fundamentada na escola e na sociedade

Em síntese, a formação de professores ocupa um lugar de relevo nos estudos relacionados com a profissão e acção docente, sendo uma consequência do modo como estas são concebidas e, em simultâneo, um factor de desenvolvimento e orientação dessas mesmas concepções.

As abordagens mais recentes, na maior parte das orientações da formação, tendem a considerar o professor como profissional com autonomia para tomar decisões sobre a sua acção a partir da reflexão que sobre ela faz, reflexão que se elege como aspecto fulcral do processo formativo, embora diferentemente orientada conforme os paradigmas em que é equacionada.

Considerar o professor como um profissional implica, antes de mais, que a própria formação o considere quer como objecto da formação, favorecendo a apropriação de um quadro de referências estruturante, quer como sujeito activo na formação, capaz de evoluir e se transformar a partir da análise crítica de si próprio em situação e da situação ela mesma.

Se toda a teorização sobre formação de professores tem em conta as concepções da profissão e de profissionalidade docente, as competências a desenvolver, o papel da prática e o lugar do formando no processo, estas questões tomam especial relevância e acentuada pertinência quando se trata da formação contínua, que abordamos no capítulo seguinte.

2. FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES

2.1. Formação contínua e desenvolvimento profissional

A noção de formação profissional contínua, mais recente que a de formação inicial, surge ligada à expansão da formação de adultos e ao aparecimento da noção de educação permanente, no quadro de uma política económica desenvolvimentista que requer a qualificação e requalificação da mão de obra (Canário, 1999).

O conceito de educação permanente refere-se à educação dos adultos através da vida quotidiana, englobando o regresso aos centros de formação, mas apenas na medida em que este permita a distanciação face às práticas e a transformação da experiência em conhecimentos e competências; o conceito implica ainda que a formação inicial dos futuros profissionais os prepare para desejar e ser capazes de se formarem sem o apoio constante de uma instituição educativa (Schwartz, 1988),.

Nesta perspectiva, aquilo que define a formação contínua não é a integração das novas gerações na cultura de uma determinada sociedade, como no caso da educação (escolar ou informal), ou a sua integração numa área cultural, científica e/ou técnica específica (formação inicial), mas um conjunto multifacetado e contraditório de necessidades e exigências de diferentes sectores e agentes sociais, decorrentes quer da evolução social, económica, científica e tecnológica da sociedade, quer dos percursos individuais dos adultos que têm que lidar com essa evolução (Malglaiive, 1995).

Conforme este autor refere, a formação profissional contínua é, por definição, a continuidade da formação inicial, mas essa continuidade pode ser perspectivada de dois modos:

- a correcção de insuficiências da formação inicial, quer por factores imputáveis às instituições ou programas que a organizaram, quer por factores relacionados com as condições de vida dos sujeitos.
- o prosseguimento de uma formação anterior, quer através da exploração e aprofundamento de conhecimentos e competências, quer através da procura de desenvolvimento de novos conhecimentos ou novas competências;

A primeira perspectiva inscreve-se numa perspectiva defectológica, enquanto a segunda configura uma matriz desenvolvimentista.

Embora as funções mais tradicionalistas da formação contínua se enquadrem preferencialmente na abordagem defectológica, enquanto as mais recentes noções de desenvolvimento profissional contínuo se podem inscrever na abordagem desenvolvimentista, a diversidade dos contextos, das situações e dos profissionais justificam a criação de dispositivos e práticas diversificados, pelo que os dois modelos não podem ser vistos, quanto a nós, como cronologicamente sequenciais ou mutuamente exclusivos.

A formação contínua de professores é um caso específico da formação profissional contínua e inclui um leque de actividades de cariz muito diverso quanto às orientações, modalidades, localização, duração e relação entre os intervenientes.

Quer na literatura especializada, quer nas orientações político-jurídicas de cada país encontramos diferentes termos para designar a formação contínua de professores: reciclagem, formação em serviço¹¹, formação contínua¹² e, mais recentemente, desenvolvimento profissional.

Em 1987, Landsheere definiu reciclagem como um aspecto específico do aperfeiçoamento dos professores, correspondendo a uma acção de formação com carácter intensivo, à qual se recorre quando um conhecimento se torna obsoleto ou quando existem falhas graves na sua formação inicial. A noção de reciclagem insere-se, assim, numa perspectiva claramente defectológica da formação.

Quanto à formação em serviço e formação contínua, surgem na literatura diferentes definições, conforme a orientação dos autores. Bolam (1980, cit. in Éraut, 1985:730), define formação em serviço como:

“as actividades de educação e treino frequentadas por professores e directores¹³ do ensino básico e secundário depois da sua certificação profissional inicial, e que têm como principal ou exclusiva finalidade melhorar o seu conhecimento profissional, capacidades e atitudes, com vista a melhorar efectivamente a educação das crianças”

¹¹ “*In-service teacher training*” ou INSET, “*In-Service teacher education*”, “*formación en servicio*”, “*formación en ejercicio*”.

¹² “*formation continue des enseignants*”, “*formación continua del profesorado*”.

¹³ “*teachers and principals*”, na versão original (Éraut, 1985:730)

Se compararmos esta definição com a de reciclagem, é possível verificar que a formação em serviço não tem o mesmo carácter pontual que a noção de reciclagem comportava; define como objectivo a melhoria da competência profissional do professor, independentemente da existência ou não de falhas na formação inicial, podendo incluir uma perspectiva de aprofundamento e desenvolvimento profissionais; e explicita como finalidade última a melhoria do ensino.

Na mesma perspectiva podemos inserir a definição de formação em serviço de Montero (1987:9):

“o conjunto de mecanismos destinados a melhorar e ampliar as capacidades pessoais e profissionais dos professores, entendendo por tal o conjunto de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes que os professores necessitam para desenvolver a profissão de ensino”.

Em relação à anterior, no entanto, esta definição substitui “actividades” pela expressão “conjunto de mecanismos”, o que pressupõe que a formação não se restringe apenas às actividades expressamente criadas com esse objectivo; por outro lado, a definição explicita uma estreita relação entre a vertente do desenvolvimento pessoal e a vertente profissional.

A concepção de formação em serviço ou contínua como processo (e não apenas actividades pontuais) de desenvolvimento (profissional e pessoal) dá origem a que diversos autores mais recentes recorram preferencialmente ao termo “desenvolvimento profissional do professor”. Holly (1989:175) explica assim esta evolução:

“À medida que a preparação dos professores se começa a desenvolver em programas profissionais e a formação contínua se torna uma expectativa para continuar a ensinar, gradualmente o termo “formação em serviço” foi sendo substituído por “desenvolvimento profissional”. Enquanto a formação em serviço se baseava na erradicação das deficiências ou inadequação da formação inicial, desenvolvimento significa (pelo menos simbolicamente) a natureza continuada da carreira dos professores e a sua aprendizagem ao longo da vida.”

Estas características de continuidade na carreira e aprendizagem ao longo da vida aparecem nas definições que diversos autores dão para a expressão “desenvolvimento profissional do professor”. Fullan (1990:3) define o conceito a partir dos objectivos:

“O desenvolvimento profissional foi definido com maior amplitude ao incluir qualquer actividade ou processo que procure melhorar competências, atitudes, compreensão ou acção em papéis actuais ou futuros”.

Por sua vez, Day (2001:18) define o conceito a partir do tipo de actividades que engloba:

O conceito de desenvolvimento profissional (...) representa aquilo que outros denominaram “visão alargada da aprendizagem profissional” (Lieberman, 1996). Inclui, por isso, quer a aprendizagem eminentemente pessoal, sem qualquer tipo de orientação, a partir da experiência (através da qual a maioria dos professores aprende a sobreviver, a desenvolver competências e a crescer profissionalmente nas salas de aula e nas escolas), quer as oportunidades informais de desenvolvimento profissional vividas na escola, quer ainda as mais formais oportunidades de aprendizagem “acelerada”, disponíveis através de treino e de formação contínua, externa e internamente organizadas”.

Marcelo (1999) defende o uso da expressão “desenvolvimento profissional” em substituição de “formação contínua”, uma vez que a primeira: 1) enfatiza a noção de evolução e continuidade implícita na palavra desenvolvimento, superando a antinómia formação inicial/contínua; 2) valoriza o carácter contextual e organizacional em que essa evolução se processa; 3) realça a implicação e investimento do próprio professor na mudança de crenças, atitudes e conhecimentos.

Com efeito, se considerarmos que formação contínua é o processo pelo qual alguém se forma durante toda a vida, então as expressões são sinónimas; mas se considerarmos que formação contínua é o processo de intervenção de alguém ou de algum dispositivo sobre determinado sujeito ou grupo de sujeitos, então a formação contínua é apenas uma parte do desenvolvimento profissional (Campos, 1995; 2002), parte essa que pode corresponder melhor ou pior às aspirações, preferências, preocupações e dificuldades do sujeito, conforme o modo como é perspectivada pela entidade organizadora.

Em todo o caso, o recurso ao termo desenvolvimento profissional não esclarece definitivamente a questão, uma vez que as definições que a literatura nos dá deste conceito apresentam diferenças entre si, diferenças que nos remetem de novo para as concepções básicas da formação contínua com as quais iniciámos este capítulo.

Day (2001) agrupa as diferenças na conceptualização do desenvolvimento profissional dos professores em grandes categorias que se distinguem no objectivo, na iniciativa e no âmbito atribuído ao conceito.

Embora a análise das práticas mostre que estas não podem ser analisadas de forma totalmente dicotómica (situando-se antes num eixo com várias gradações entre os dois pólos), as diferenças assinaladas pelo autor configuram as duas principais concepções de formação profissional contínua referidas no início, como o quadro seguinte evidencia.

Quadro 4 – Perspectivas sobre o desenvolvimento profissional dos professores

	Perspectiva defectológica	Perspectiva desenvolvimentista
Objectivo:	Mudança de atitudes, comportamentos e competências profissionais	Transformações graduais ao longo da carreira profissional
Iniciativa:	Conjunto de actividades planeadas para a melhoria profissional dos professores	Capacidade dos professores para se empenharem na sua melhoria profissional
Âmbito:	Participação em situações especificamente destinadas à melhoria das competências profissionais	Todas as experiências vividas pelos professores ao longo da sua carreira que contribuem para a melhoria e reorientação do desempenho profissional

Em conclusão, se o conceito de desenvolvimento profissional do professor contribui definitivamente para acentuar o carácter permanente da aprendizagem profissional e a implicação individual ou colectiva do professor nesse processo, mantém no entanto algumas das indefinições e ambiguidades que também caracterizam o conceito de formação contínua.

2.2. Orientações e modelos da formação contínua de professores

Tal como vimos para a noção global de formação de professores, também a formação contínua integra componentes que nem sempre são fáceis de harmonizar:

- a evolução do conhecimento académico e a constante actualização e reconceptualização em termos didácticos que esta pressupõe;
- as mudanças no sistema educativo e as reorganizações curriculares que ciclicamente são definidas;
- as características, fases da carreira e necessidades autopercebidas pelos professores no desenvolvimento da sua actividade profissional;
- as especificidades das situações concretas de trabalho e as necessidades das escolas e dos alunos;
- as necessidades sociais emergentes como, por exemplo, as ligadas à informação na sociedade do conhecimento.

Tendo em conta estes aspectos, em 1985, Eraut definia quatro paradigmas da formação contínua de professores: o paradigma da compensação de deficiências; o paradigma da mudança; o paradigma do desenvolvimento; o paradigma da resolução de problemas.

O primeiro, como o nome indica, perspectiva a formação contínua como uma remediação de um processo de formação inicial incompleto ou desactualizado (Eraut, 1985; Neil, 1989; Demailly, 1992).

No paradigma da mudança, a formação é encarada como um dos factores essenciais às reformas ou reorganizações do sistema educativo, devendo, por isso ocorrer como preparação para a implementação dessas mudanças ou inovações (Eraut, 1985; Montero, 1987; Correia, 1989, Canário, 1990), o que deu origem ao estudo das diferentes fases de preocupações dos professores face a essas inovações (Huberman, 1973¹⁴; Hall e Loucks, 1978¹⁵, Leithwood e Fullan, 1983, cit.s in Vanderbeghen, 1986¹⁶; Long e Constable,

¹⁴ O autor apresenta um esquema do progressivo empenhamento dos professores nas inovações, começando por um ligeiro empenho, que se aprofunda pela procura de informação e se transforma em investimento através da experimentação activa e esforços para implementar a inovação. A partir dessa fase o empenho decresce, uma vez que a inovação se transforma em rotina, sendo progressivamente incorporada como comportamento automático (Huberman, 1973)

¹⁵ Estes autores usaram o conceito de preocupações definido por Fuller e Brown (1975), a que faremos referência à frente, e o esquema das fases de preocupações do professor desenvolvido no modelo Concerns-Based Adoption Model e aplicaram-nos na análise das reacções dos professores face à mudança, identificando 7 fases: uma primeira fase em que o professor não se preocupa em participar na inovação; a fase da informação, em que o professor procura informação sobre a inovação; a fase da implicação individual, em que o professor se preocupa com o seu papel na inovação e a sua capacidade para corresponder às exigências que esta lhe põe; a fase da gestão dessa inovação em termos concretos; a fase em que o professor se preocupa com

1991¹⁷) ou diferentes fases na mudança das crenças e atitudes destes (Guskey, 1986, Navarro, 1987, cit.s in Marcelo, 1999).

Estes estudos permitiram perceber que, face às propostas de inovação (sobretudo as definidas centralmente, sem a participação activa dos professores na fase de concepção), estes se vão posicionando de forma evolutiva a partir das consequências que antevêm e que avaliam segundo três critérios: congruência (a inovação proposta responderá a uma necessidade efectiva?); instrumentalidade (a inovação proposta é suficientemente clara para ser posta em prática?); e custos (como é que a inovação proposta afecta o professor?) (Fullan, 1982; Huberman e Miles, 1982; cit.s in Vandenberghen, 1986).

Embora dêem origem a diferentes orientações da formação, estes dois paradigmas têm como característica comum a exterioridade do professor em relação à formação e, nesse sentido, podem ser englobados numa abordagem defectológica da formação contínua, tal como Jackson (1971), Eraut (1985) ou Malglaive (1995) as definiam.

O paradigma do desenvolvimento entende a formação contínua como um processo de formação permanente, continuação natural da formação inicial e necessidade intrínseca de qualquer processo pessoal de construção do profissionalismo (Eraut, 1985; Blackman, 1989; Wilson e Easen, 1995) e nele se podem integrar os estudos sobre as diferentes fases da carreira dos professores (Fuller, 1969, Unruh e Turner, 1970, Katz, 1972, McDonad e Walker, 1974, Fuller e Brown, 1975¹⁸; Huberman, 1989¹⁹; Gonçalves, 1990²⁰) e/ou os

o impacto da inovação nos alunos e a avaliação dos resultados; a fase em que o professor se preocupa com a coordenação e colaboração com os outros, com vista à utilização da inovação; e a fase revisão, na qual o professor se preocupa com as vantagens gerais e criou já as suas próprias ideias face à inovação proposta (Hall e Loucks, 1978, cit. in Vandeberghen, 1986).

¹⁶ Na Bélgica, o autor encontrou resultados semelhantes aos apresentados por Hall e Loucks, 1978.

¹⁷ Estes autores notam algumas diferenças em relação às fases anteriormente apresentadas, sendo as fases da gestão e da avaliação do impacto percorridas mais rapidamente, o que, segundo os autores, se deve ao facto de as inovações em análise no seu estudo serem totalmente voluntárias e definidas a partir de necessidades auto-apercebidas (Long e Constable, 1991).

¹⁸ Os autores propõem três fases na carreira dos professores: a primeira, a que chamaram de sobrevivência, caracteriza-se pela preocupação dos professores consigo próprios (a sua afirmação como profissionais, a opinião que sobre eles têm os alunos e os colegas); a segunda, fase da mestria, incide nas preocupações com a situação de ensino (encontrar resposta adequada para as situações pedagógicas com que se defrontam); a terceira, fase da estabilidade, caracteriza-se pela preocupação com os alunos (procura de estratégias que correspondam às necessidades e interesses dos alunos a nível curricular, social e familiar, existindo já uma estabilidade nas rotinas de escola e de sala de aula que, por vezes, cria resistência a mudanças) (Fuller e Brown, 1975, cit. in Burden, 1983 e Eraut, 1985).

¹⁹ Num quadro mais complexo que o anterior, o autor define cinco fases na carreira dos professores, prevendo caminhos divergentes nas últimas fases, conforme o modo como foram vividas as fases anteriores. A primeira fase (exploração), decorre entre o 1º e o 3º ano de trabalho e caracteriza-se, simultaneamente, pelo

diferentes ciclos de vida (Sikes, 1985²¹) e/ou os diferentes estádios de desenvolvimento cognitivo (Thies-Sprinthall e Sprinthall, 1987²²; Oja, 1989²³):

Em síntese, os resultados destes estudos mostram que os professores passam por diferentes fases ao longo da sua vida profissional, as quais são também influenciadas por aspectos da sua vida pessoal e pelo ambiente organizacional e condições de trabalho (Fessler, 1985, cit. in Oja, 1987). As primeiras etapas são semelhantes em todos os percursos, qualquer que seja o nível de ensino que se lecciona, mas a partir do 5º/7º anos de

desenvolvimento de mecanismos de sobrevivência (face ao choque inicial com a realidade) e de processos de descoberta (ensaio e experimentação de soluções, satisfação em assumir responsabilidades); a segunda (estabilização, decorre entre o 4º e o 6º ano de serviço e corresponde ao domínio progressivo da gestão do grupo e na construção da confiança em si mesmo enquanto professor; a terceira (diversificação) pode dar origem a processos de inovação em termos de sala de aula ou de participação na organização da escola ou a situações de crise e desinvestimento (sendo que alguns professores passam pelas duas situações); a quarta fase, entre o 25º e o 35º ano, é marcada por uma baixa de investimento e algum distanciamento afectivo, mas também pela serenidade em relação ao ensino, dando origem, por vezes, a atitudes de conservadorismo nos professores que viveram a fase anterior em situação de crise prolongada; finalmente, na quinta fase, a partir do 35º ano, predominam os interesses exteriores à escola e o professor tende a dar mais tempo a si próprio, com uma atitude de serenidade ou de amargura, conforme as fases anteriores tenham sido vividas (Huberman, 1989).

²⁰ O autor define quatro fases na carreira dos professores do ensino primário em Portugal: a fase inicial, que vai até ao 3º ou 5º ano e que é marcada pelo choque com o real e a procura de formas para o ultrapassar; a fase da estabilidade, em que o professor se sente bem com a profissão e encontra as formas adequadas para a desenvolver; a fase da divergência, entre o 8º e o 15º ano de serviço, que pode ser positiva (marcada pelo investimento e valorização profissional) ou negativa (marcada pela acumulação de dificuldades pessoais e profissionais); e a fase da distância, a partir do 15º ano, que pode também ser positiva (de afirmação pessoal e renovação do interesse pela prática) ou negativa (desencanto, saturação, desinvestimento) (Gonçalves, 1990).

²¹ A autora identifica cinco ciclos de vida nos professores, tomando como base a idade cronológica: entre os 21 e os 28 anos, grande parte dos professores não sabem se vão ficar ou não no ensino, e o choque com o real dá-se essencialmente ao nível da (in)disciplina na sala de aula; entre os 28 e os 33 anos há uma crescente responsabilização e estabilidade, desenvolvendo-se processos de inovação e diversificação da prática; no ciclo seguinte, há professores que se começam a interessar pela organização e gestão da escola, enquanto noutros começam a surgir sintomas de mal-estar que podem ou não ser resolvidos; entre os 40 e os 50/55 anos, os professores adoptam uma atitude paternal em relação aos alunos, podendo surgir atitudes mais conservadoras; a partir dos 50/55 anos decresce o investimento na profissão com a preparação da reforma e a imagem do avô substitui a parental. (Sikes, 1985)

²² Os autores definem um quadro com três etapas de desenvolvimento, reorganizando as etapas do desenvolvimento cognitivo de Hunt, as etapas do desenvolvimento moral de Kohlberg e as etapas do desenvolvimento do eu de Loevinger e que vão de um pensamento concreto e ligado à acção a um progressivo nível de abstracção e resolução de problemas (Thies-Sprinthall e Sprinthall, 1987)

²³ Segundo esta autora, a idade e anos de experiência dos professores não explicam totalmente a forma como estes resolvem as situações quotidianas ou como participam na formação contínua, uma vez que os desempenhos, formas de pensar, modos de resolução dos problemas e comportamentos dependem também do estádio de desenvolvimento cognitivo em que estes se encontram. Os professores passam por quatro estádios cognitivos e duas fases de transição: o estádio de autoprotecção, o estádio do conformismo, a transição marcada pelo autoconhecimento, o estádio da consciência, a transição marcada pelo individualismo e o estádio da autonomia (Oja, 1989, com base em Loevinger, 1975)

trabalho surgem diferenças que decorrem, em grande parte, do modo individual como foram vividas as etapas anteriores.

X { A forma como os professores perspectivam a formação contínua depende também, portanto, da fase da carreira em que se encontram e, se o leque de actividades formativas for suficientemente amplo, ser-lhes-á possível escolher os processos que melhor correspondem às suas necessidades e expectativas nas diferentes fases.

✓ { Por último, no paradigma da resolução de problemas, a formação contínua orienta-se para a resposta a situações problemáticas identificadas na escola e na sala de aula (Eraut, 1985; Day, 1991, Demailly, 1992), dando origem a novas modalidades formativas, que analisaremos mais à frente.

Estes dois últimos paradigmas considerados por Eraut (1985), ao contrário dos dois primeiros, têm um carácter intrínseco ao professor, que é aqui não apenas a principal fonte de identificação de necessidades de formação contínua, mas também o motor da conceptualização e organização da formação. Neste sentido, podem ser englobados numa orientação desenvolvimentista, tal como Malglaive (1995) a definiu, uma vez que o a formação é encarada como factor indissociável do desenvolvimento do professor e este ocorre em estreita articulação com o desenvolvimento da escola, a qual se torna, também ela, uma organização em desenvolvimento.

Esta perspectiva do desenvolvimento da escola através do desenvolvimento do pessoal da escola ("staff development")²⁴ está na origem de diversos estudos realizados nas últimas décadas (Holly, 1989; Lee, 1990; Bell, 1991, Day, 1991, entre outros), visando esbater a tradicional dicotomia entre formação contínua e organização do trabalho. De facto, como afirma Malglaive (1995:21), se toda a educação formal "assenta na dialéctica da separação e da articulação" entre teoria e prática, é possível afirmar que o sistema escolar privilegia essencialmente a separação, enquanto a formação profissional (e, nesta, a formação contínua) privilegia a articulação, uma vez que tem como marco de referência

²⁴ Edelfelt (1983, cit. in Holly, 1989) defende que a melhoria das escolas, vista tradicionalmente como dependendo do desenvolvimento profissional dos professores, deve passar a ser abordada como dependendo do "staff development". Por sua vez, Gray (1985, cit. in Woodward, 1991) afirma que o "staff development faz parte do desenvolvimento organizacional desta. Podemos distinguir duas diferentes perspectivas quanto a este conceito: a que defende que as necessidades individuais de formação os professores devem ser vistas apenas em termos de organização; e a que defende que o conceito integra todo o tipo de necessidades de formação individuais, na medida em que o desenvolvimento do professor concorre sempre para a melhoria da escola (Woodward, 1991).

não apenas a evolução científica e tecnológica, mas também as transformações e necessidades pessoais e de contextos laborais concretos. O campo de trabalho, mais do que o lugar onde se aplicam conhecimentos, técnicas e atitudes adquiridas na formação, assume-se como o espaço onde se transformam ou produzem saberes e identidades, construídos ou reconstruídos através da experiência e da análise e reflexão sobre ela.

Barbier e outros (1996), a partir da análise de dispositivos e práticas, identificam várias formas de articular o trabalho e a formação:

- dispositivos que usam as situações de trabalho para planejar a formação, através da observação e análise das práticas, as quais levam à criação de um referencial de actividades e de competências, a partir do qual se organiza a formação;
- dispositivos que fazem coincidir formação e situação de trabalho, uma vez que o seu principal objectivo é melhorar o desempenho sem dar lugar à criação de uma estrutura de formação pensada como tal;
- dispositivos que concebem a formação através do trabalho, através da imersão no real e da progressiva consciencialização de necessidades formativas, dando origem a um percurso formativo individualizado e acompanhado por pessoas que possam ajudar nas diversas aprendizagens a realizar.

Em qualquer deste tipo de dispositivos, o que se pretende é assegurar que a formação contínua sirva, efectivamente, a actividade profissional. No caso dos professores, a questão põe-se com maior pertinência, já que, por desenvolverem o seu trabalho num contexto escolar, há maior tendência (por parte de formadores e de formandos) para fazer passar para a formação características curriculares e pedagógicas próprias da educação de crianças e jovens e, neste sentido, para distanciar o ensino/aprendizagem das situações concretas de utilização dos conhecimentos e competências. Por outro lado, o hábito (mais uma vez, tanto dos formadores como dos formandos) de lidar com conceitos e teorias e de usar o discurso como forma de persuasão contribui também para fazer enveredar a formação dos professores por caminhos mais abstractos e mais desligados da realidade profissional. Como afirma Rodrigues (1999:64), enquanto a formação profissional de adultos se preocupa com a articulação entre formação e trabalho, “a formação de professores permanece, nas suas realizações mais comuns e institucionais, presa a

concepções individualistas e académicas, como se receasse ser contaminada pela prática e pela experiência”.

A fraca integração entre as dimensões da política, da prática e do saber científico na formação contínua dos docentes levanta um conjunto de problemáticas que, no contexto português, necessitam de um estudo mais aprofundado, uma vez que constituem “obstáculos à implementação de um sistema de formação (contínua) que seja mais do que retórica político-pedagógica” (Rodrigues, 1999:85), entre os quais salientamos:

- a gestão das actividades de formação, que depende mais de critérios financeiros externos do que de um projecto nacional coerente;
- as práticas de diagnóstico e elaboração de projectos, que estão ausentes da maior parte dos projectos de formação ou surgem apenas como expressão das preferências dos professores e das escolas, sem um verdadeiro trabalho de identificação e clarificação de dificuldades e problemas, por um lado, e de explicitação de valores, finalidades e objectivos, por outro;
- a falta de motivação e confiança dos professores na formação como forma de resolver problemas da prática profissional, em grande parte devido ao princípio da frequência da formação como única forma de progressão na carreira;
- a secundarização da prática e do treino na formação, que privilegia o saber em detrimento do saber fazer, o qual é deixado à livre iniciativa do professor, no regresso à sala de aula;
- a formação dos formadores, aos quais não são requeridos conhecimentos específicos no domínio da formação de adultos, mas apenas na sua profissão de base;
- a deficiente articulação entre formação e trabalho, predominando um discurso sobre o real que tende a ocultar as condições concretas de trabalho.

As consequências desta concepção são notoriamente conhecidas: por um lado um discurso sobre o real contaminado pelos vocábulos e referências teóricas mais em moda, disseminados em acções de formação avulsas; por outro uma prática que não tem qualquer relação com esses discurso e se aprende e desenvolve à volta de si mesma e de esquemas de acção construídos quase exclusivamente a partir da experiência.

De facto, a tradição da primazia da teoria sobre a prática (e, por conseguinte, a noção de prática como aplicação da teoria), na formação de professores, teve como efeito a

desvalorização dessa mesma teoria quando confrontada com o real e, consequentemente, a construção de uma prática tendencialmente à margem dos quadros conceptuais anteriores (Estrela e Estrela, 2001).

Por outro lado, as correntes mais recentes que investem a prática de todo o potencial formativo, partindo da análise da natureza da competência profissional construída em situação - através de uma acção reflectida e de um saber globalizante desenvolvido na e pela experiência - em última instância podem conduzir a práticas artesanais no processo de profissionalização e, no limite, à negação da possibilidade de formação profissional de professores (Rodrigues, 1999).

A aplicação da teoria na prática, que caracteriza as orientações tecnológica e académica, e a organização da formação tendo em conta exclusivamente os saberes práticos são apenas duas faces de um mesmo problema que é o da ausência de articulação teoria-prática numa perspectiva dialéctica (Ferry, 1983).

2.3. O papel do formando em diferentes modalidades formativas

Para além da articulação entre formação e situação de trabalho, ou em sentido mais lato, da relação entre teoria e prática, a análise das orientações e modelos de formação contínua de professores que vimos anteriormente revelava ainda a preocupação com o grau e tipo de participação dos professores na concepção, organização e avaliação do processo formativo.

Assim, a perspectiva defectológica dá origem a modelos e programas definidos de forma exterior aos indivíduos em formação e em que estes tendem a ser considerados como objectos da formação; em sentido inverso, a perspectiva desenvolvimentista dará origem a processos organizados com os indivíduos ou as organizações, os quais tomam o papel de sujeitos da formação, participando na sua concepção, desenvolvimento e avaliação.

Na verdade, os dois eixos de análise (articulação teoria-prática e tipo e grau de implicação dos professores) deverão estar estreitamente interligados, embora não justapostos: uma verdadeira articulação entre o campo da formação e o campo do trabalho exige a implicação do professor nas actividades formativas desde o seu início e a regulação

destas por parte daquele, durante todo o processo; no entanto, o envolvimento do professor como sujeito da formação vai para além da articulação entre formação e situações de trabalho. De facto, se a resolução de situações problemáticas prementes no contexto da prática pode constituir o motor de um processo de formação, dificilmente continuará a sê-lo se não existir uma visão a longo prazo sobre o desenvolvimento profissional do professor ou da equipa de professores, isto é, se não for construído, simultaneamente, um projecto de formação no qual os docentes se reconheçam, tendo em conta as suas características individuais, as diversas fases profissionais em que se encontram, as suas posições em relação ao ensino e aos alunos. Quando se fala em “dar voz aos professores” (Goodson, 1995), não se trata apenas de ouvir os seus testemunhos no quadro de um paradigma interpretativo de investigação, mas de lhes reconhecer a maturidade para escolher ou organizar formas e meios diversificados para o seu próprio desenvolvimento profissional.

O papel atribuído na formação aos professores, enquanto formandos, depende também das modalidades escolhidas para a sua concretização.

Para além das modalidades tradicionais de formação contínua, nas últimas décadas surgiram (ou ressurgiram com diferentes potencialidades) novas modalidades. Marcelo (1999) refere, além do desenvolvimento profissional autónomo e do desenvolvimento profissional através de cursos de formação, outras modalidades que reagrupámos do seguinte modo:

- através da reflexão e do apoio mútuo;
- através da supervisão (Cogan, 1973; Alarcão, 1987; 1992; 2000);
- através da implementação de projectos curriculares inovadores (Fullan, 1991);
- centrado na escola . (Esteve, 1991; Canário, 1991; 2001; Nóvoa, 1991a) e 1991c); Escudero e Bóti, 1994; Barroso e Canário, 1995);
- através da investigação (Shulman, 1992; Elliot, 1993; Estrela e Estrela, 2001; Rodrigues, 1999, 2001).

Marcelo (1999) alerta para a tendência apresentada por alguns autores para fazer correspondências lineares entre as modalidades de desenvolvimento do professor e as principais orientações conceptuais da formação, que abordámos sucintamente no ponto anterior. Assim, por exemplo, os cursos de formação corresponderiam forçosamente a orientações académicas e tecnológicas, do tipo transmissivo; a reflexão sobre a acção

inserir-se-ia necessariamente na orientação prática; a investigação faria parte integrante da orientação crítica ou social-reconstrucionista.

Na verdade, o que a análise das práticas formativas mostra é que os cursos de formação podem corresponder a uma orientação prática se forem organizados em função das preocupações dos professores; a reflexão sobre a prática pode inscrever-se numa orientação tecnológica se for realizada com padrões pré-definidos e instrumentos estandardizados; a investigação pode ser usada em orientações práticas (investigação-acção com assessoria externa) e mesmo tecnológicas (o professor como objecto da investigação). Marcelo (1999:191) refere ainda os resultados de um trabalho realizado em Espanha, demonstrando que grande parte dos processos e actividades aparentemente concebidos de modo a corresponder a orientações práticas ou críticas, “podem ocultar uma tendência para o controlo tecnológico por parte das administrações”.

Em consequência, o autor apresenta uma matriz, na qual se pode ver como as diferentes modalidades de desenvolvimento profissional atrás mencionados podem ser inseridas, com diferentes objectivos e usos, nas principais orientações da formação de professores: tecnológica/académica, prática e crítica. Esta chamada de atenção parece-nos extremamente pertinente num momento em que o uso indiscriminado de alguns termos, sem que lhes corresponda um conceito muito preciso ou uma operacionalização clara, pode levar à criação de quadros de referência demasiado redutores do real (criando falsas antinomias que não contribuem para a análise deste) ou ao desenvolvimento de dispositivos de formação que são considerados adequados ou benéficos apenas por integrarem determinado tipo de actividades.

A conclusão óbvia desta análise é que nem a modalidade de desenvolvimento profissional nem o elenco das actividades seleccionadas são garantias (ou mesmo exemplos) de uma determinada orientação conceptual da formação.

Qualquer das modalidades atrás referidas constitui uma tentativa de resposta quer à necessidade de articular as situações profissionais com a formação contínua, quer à possibilidade de implicar os professores no seu desenvolvimento pessoal e profissional. Abordaremos, em seguida, o papel dos professores/formandos em duas dessas modalidades, que nos parecem merecer especial atenção por serem as mais debatidas nos últimos anos.

2.3.1. O papel do formando na formação centrada na escola

A formação centrada na escola tem por referência os problemas, preocupações e interesses identificados em situações de trabalho e corresponde às tendências actuais da formação profissional de adultos, nomeadamente a finalização e integração da formação em relação ao contexto de trabalho, o relevo dos contextos locais nas decisões relativas à formação e a importância das estratégias de aprendizagem na formação, em simultâneo com a atenção aos processos auto-formativos e, nesse sentido, à individualização dos percursos profissionais (Barbier e outros, 1991).

Esta modalidade configura uma forma contratualizada de formação (Demailly, 1992) que parte da reflexão sobre a prática profissional e pretende articular necessidades de formação individuais com necessidades organizacionais. A mudança assim produzida será, tendencialmente, uma mudança de e na própria organização escolar, uma vez que facilita o desenvolvimento de um projecto colectivo, através da definição de prioridades e estratégias comuns.

Neste processo, o contexto de trabalho é perspectivado como o espaço formativo por excelência, quer porque dá azo à análise da experiência e ao seu questionamento, em termos individuais, quer porque o estabelecimento de ensino se desenvolve, podendo ser encarado como uma instituição aprendente (Hutmacher, 1992, cit.in Canário, 1994). Por isso, este processo exige o envolvimento do professor e da escola na sua totalidade e é orientado para inovações instituintes (Correia, 1989), as quais implicam uma perspectiva de mudança ecológica (Escudero e Bolívar, 1994). A ideia-base desta modalidade de formação é que o desenvolvimento e a mudança do professor se dão em simultâneo com o desenvolvimento e mudança da organização educativa (Fullan e Hargreaves, 2001).

Pelo seu potencial de resolução quer do eterno problema da transferência dos saberes adquiridos na formação para os contextos de trabalho, quer das mais recentes constatações sobre a necessidade de implicar os professores no processo formativo, a noção de formação centrada na escola teve uma rápida aceitação e divulgação entre os especialistas e, a breve prazo, chegou à administração educativa (cf. os casos de Espanha e Portugal). Entre os professores, porém, a sua divulgação e sobretudo a sua aceitação foi bem mais lenta e confrontou-se com um conjunto de problemas não totalmente previstos.

Com efeito, esta modalidade formativa exige que as escolas se assumam como promotoras, organizadoras e gestoras da formação dos profissionais que as integram, “criando condições e processos que tornem possível tanto a construção de conhecimentos inovadores a partir de dentro (professores, escolas, comunidade escolar), como a operacionalização e transformação contextual dos conhecimentos válidos provenientes do exterior pelas escolas e pelos professores” (Escudero e Bolívar, 1994:122). E porque as escolas se fazem com os professores, em última análise tal significa tornar os professores os principais responsáveis pela sua formação.

Para isso, não é suficiente afirmar-se a autonomia da escola ou configurar-se a legitimidade desta em organizar a formação contínua. Indubitavelmente, serão necessários processos de liderança e um clima organizacional que facilitem a criação de inovações em estreita articulação com processos de formação, para além de toda uma cultura profissional de iniciativa, autonomia, responsabilidade e envolvimento (Marcelo, 1999).

Se é possível referir diversos processos formativos desencadeados e, em certa medida, conduzidos pelas próprias escolas (Escudero e Bolívar, 1994; Fullan e Hargreaves, 2001, por exemplo), é também forçoso constatar que se trata de situações isoladas e que a generalidade dos professores e das instituições de ensino não adoptou com facilidade uma modalidade formativa que, na sua essência, põe em causa o modelo escolar em que os professores se formaram como alunos e actuam como profissionais. Por outro lado, o modo como a modalidade surge na formação contínua (veiculada pela administração, através dos centros de formação) levou, em muitos casos, “à simples transladação física da formação tradicional para a escola”, sem a questionar (Escudero e Bolívar, 1994:139). Estes autores referem ainda que a transferência da responsabilidade da organização da formação pela própria escola, subordinando-a, no entanto, aos temas e necessidades determinados pela entidade empregadora sugere uma forma subtil de controlo, tanto mais eficaz porque este tipo de formação exige maior disponibilidade do professor, quer em relação ao tempo, quer em relação ao grau de envolvimento.

Ao analisar a formação contínua desenvolvida na última década em Portugal, Estrela (2003) constata a escassa eficácia desta, atribuindo-a, em grande parte, ao facto de a administração educativa, com base no discurso dos especialistas, desenhar orientações que “não partiram de uma caracterização objectiva da situação e não tiveram em consideração

as culturas profissionais dos professores nem as culturas organizacionais das escolas”, pelo que “(...) na legislação publicada, é audível a voz dos eruditos em Ciências da Educação, mas não a voz dos professores” (2003:54). A autora salienta ainda que, tendo sido os professores tratados como funcionários durante muitos anos, a sua margem de autonomia profissional surgia através de uma atitude defensiva face a imposições vindas do exterior. Entre outros aspectos, esta atitude é notória na reacção à obrigatoriedade da formação e, dentro desta, na resistência a modalidades formativas que exigem uma atitude activa perante a escola e a profissão.

Em 1994, Escudero e Bolívar agruparam os problemas detectados na implementação prática da modalidade de formação centrada na escola em duas categorias: uma, de cariz prático e focalizada no contexto espanhol, diz respeito à centração das preocupações da administração central e das escolas nas etapas do processo em detrimento de uma focalização nos problemas e nas condições; outra, de ordem política, relaciona-se com a possível apropriação do processo por correntes neo-liberais e consequente demissão do estado ou retraimento em termos de serviço público, como tem sido denunciado em alguns países anglo-saxónicos onde o modelo é usado há mais tempo (cf. Smyth, 1991; 1993).

Esta segunda ordem de problemas exige alguma reflexão; na medida em que pode dar origem a radicalismos no modo de encarar o papel dos professores e das escolas na sua formação, configurando uma orientação puramente artesanal desta.

Com efeito, autores como Hargreaves (1993), em Inglaterra, defendem que toda ou quase toda a formação de professores deve ocorrer nas escolas. Para ele, “o desenvolvimento profissional e a socialização consistem no conhecimento do senso-comum profissional²⁵ e das suas receitas²⁶. É através deste que um professor é capaz de, numa organização educativa, tipificar finalidades, meios, situações, pessoas, motivos e construir soluções para os problemas” (Hargreaves, 1993:91).

É ainda através deste conhecimento do senso-comum profissional, que se constroem esquemas interpretativos para compreender os fenómenos e, ao mesmo tempo, “preceitos

²⁵ *Professional common-sense knowledge*, no original

²⁶ Hargreaves recorre à definição de Schtutz (1963) para este termo: “*os meios habituais para atingir os fins habituais em situações habituais*” (cit. in Hargreaves, 1993:96)

para a acção”. E os professores só se desenvolvem profissionalmente de forma mais aprofundada, quando já adquiriam a confiança que o conhecimento do senso comum profissional lhes dá. Este, por sua vez, só pode ser adquirido em situação de prática, pelo que a formação para o desenvolvimento profissional só pode ocorrer depois.

Assim, a formação inicial deveria corresponder a um período de três ou quatro meses, no qual se desenvolveriam as competências básicas para assegurar que o formando podia responsabilizar-se pela gestão de um grupo de alunos. Esta qualificação básica para o ensino seria seguida de um período de cinco anos de desenvolvimento profissional sob a supervisão de um professor experiente. Este período corresponderia a uma qualificação avançada, correspondendo a um segundo nível. Alguns dos professores que já tivessem obtido este segundo nível poderiam atingir um terceiro, no qual seriam responsáveis pela formação básica e avançada de outros professores, podendo ainda coordenar as actividades das escolas e a formação contínua necessária para melhorar essas actividades²⁷.

É face a posições deste tipo que se torna necessário alertar para o conservadorismo das “tentativas de regresso da formação à escola” que, sob a aparência de valorização dos saberes aí construídos, na verdade “representam um retorno a uma formação corporativa e, nesse sentido, constituem um retrocesso no percurso da profissionalização” (Estrela, 2002:18). Embora este extracto surja no contexto do debate sobre a formação inicial, não nos parece abusivo transpô-lo para a formação contínua, no sentido em que as escolas não podem funcionar como instituições fechadas ao conhecimento que se produz (também) externamente, ou corremos o risco de simplesmente substituir o tradicional problema da articulação teoria-prática por um (novo) problema de articulação prática-teoria...

2.3.2. O papel do formando na formação pela investigação

Mas, para além desta radicalização da noção de formação centrada na escola, outras correntes há que concebem a formação a partir das situações práticas e das preocupações e

²⁷ Para além deste grupo de professores (professores de carreira), as escolas admitiriam, ainda professores-assistentes (sem os níveis de qualificação anterior, mas com competências técnicas) e professores associados (profissionais de outros sectores de actividade, ligados à escola temporariamente).

dificuldades dos professores, organizando-se nas ou com as escolas. Como já referimos, este processo não tem que ser realizado no quadro fechado da organização escola e, se só tem a ganhar por ser realizado com pares, não tem que se circunscrever a estes (Showers, Joyce e Bennett, 1987, cit in Marcelo, 1992). Uma das formas de articular o conhecimento produzido pelos profissionais, nas escolas e o conhecimento produzido no exterior da profissão, é através da investigação-acção.

A investigação-acção é uma modalidade de formação que parte de problemas observados em situações concretas, mas difere de outras práticas de análise e reflexão sobre o real, porque implica a concepção de um projecto comum estruturado, prevendo a realização de etapas bem definidas e processos continuados de avaliação reguladora e conduzindo a um trabalho colaborativo entre os professores e entre estes e os investigadores e/ou professores de instituições de formação (Marcelo, 1999).

Esta colaboração parte de uma relação que, numa primeira abordagem, se constitui como assimétrica, para depois se estabelecerem “áreas de significação inter subjectiva, num contexto de negociação conducente à co-construção de (novos) sentidos para as situações educativas” (Vieira, 1992:24). Esta autora, baseada em Griffiths e Tann (1992), explicita que a relação investigador-professor não corresponde de modo algum à relação teoria-prática, mas, quanto muito, à relação entre teorias pessoais (“mais intuitivas e menos formalizadas, circunscritas ao sujeito”) e as teorias públicas (“elaboradas em resultado de procedimentos formais de pesquisa e divulgadas numa determinada comunidade de sujeitos”). É o confronto entre esses dois tipos de teorias que permite que as primeiras sejam analisadas e confirmadas ou reconstruídas. Para tal, é necessário que o estabelecimento de uma relação entre professor e investigador que inclua a partilha de concepções e crenças, a definição de finalidades comuns, a aceitação do princípio de co-aprendizagem e a manutenção de um clima de comunicação (Wodlinger e outros, 1989, cit. in Vieira, 1992).

Num processo de investigação-acção, o professor pode assumir o papel de investigador ou de colaborador na investigação, conforme o projecto é proposto (e, eventualmente, orientado) pela equipa de professores/escola ou pela equipa de investigadores.

Na linha da investigação-acção, Stenhouse (1998:197) defende que, para uma perspectiva de profissionalidade docente em sentido amplo (a qual envolve “a capacidade de desenvolvimento profissional autónomo mediante uma auto-análise sistemática, o estudo do trabalho de outros professores e a comprovação de ideias mediante procedimentos de investigação na sala de aula”) não basta que se estude o trabalho do professor, é necessário que seja ele próprio a estudá-lo.

Segundo Stenhouse, o desenvolvimento curricular na sala de aula e na escola pode constituir a base da investigação e em simultâneo, um programa de desenvolvimento profissional por parte do professor, através do qual este compreenda e melhore o seu trabalho. O autor salienta a singularidade das situações educativas e as intenções e significações que lhe são dadas pelos actores, pelo que o conhecimento (genérico e generalizável) não se adequa aos circunstancialismos de cada caso. Nesta perspectiva, o conhecimento pedagógico fornece ideias para realizar experiências de concretização do currículo, experiências que põem à prova o seu verdadeiro valor em situações práticas.

A concepção do professor-investigador de Stenhouse tem semelhanças com a concepção do profissional reflexivo de Schön. No entanto, para este, são as situações práticas, com as suas contradições e ambiguidades, que constituem o motor da reflexão, enquanto que para Stenhouse, o motor da reflexão é a experimentação prática das ideias e valores educativos externos à prática (Contreras, 2003).

A investigação-acção como forma de desenvolvimento profissional dos professores tem vindo a ser também defendida por Elliot.

Elliot (1993:18) defende aquilo que designa como uma perspectiva hermenêutica da formação de professores ou uma “practical science”, a qual se centra na indagação do real e questionamento da prática e se concretiza através de processos de investigação-acção (por oposição à noção “mais suave, particularizada e individualizada” do professor reflexivo).

A perspectiva hermenêutica baseia-se no princípio da compreensão situacional: a prática fundamenta-se na interpretação de situações particulares vistas como um todo e não pode ser melhorada sem a melhoria dessas interpretações, as quais não são objectivas mas modeladas por uma cultura prática (um sistema de valores e crenças condicionado pelas preocupações práticas). A compreensão situacional melhora não pela ruptura com esse sistema, mas pela abertura a aspectos da situação que podem ser vistos como problemáticos

e cuja análise pode dar origem à modificação da cultura prática. Neste processo, a teoria tem um papel importante, porque uma análise teoricamente fundamentada dos aspectos particulares da situação que se pretende compreender leva à construção de novos esquemas; no entanto, essa teoria só é relevante para a situação se integrada num processo mais global de compreensão, isto é, “as análises teóricas são episódios na tentativa mais genérica de chegar a uma compreensão holística da situação” (Elliot, 1993:18).

Esta perspectiva implica a noção de professor reflexivo (Schön, 1983; 1987), mas desenvolve-a para o conceito de professor-investigador, deslocando-se, portanto, de uma orientação da formação eminentemente prática para uma orientação investigativa. A investigação constitui, aqui, a forma de melhorar ou modificar a compreensão situacional.

As linhas-mestras daquilo que Elliot designa como “practical science” residem na impossibilidade de, na sociedade actual, se predizerem formas de resolução de problemas estáveis, pelo que é necessário que os profissionais saibam desenvolvam a capacidade de discernir respostas adequadas face à incerteza e à dúvida – capacidade a que o autor chama sabedoria prática. Esta depende, por sua vez, do sistema de crenças e valores profissionais que condiciona a compreensão da situação e do conhecimento profissional, que é constituído por um reportório de casos experienciados, juízos/decisões tomadas e reflexão sobre ambos, reflexão para a qual são recolhidas também percepções dos pares e dos “clientes” (Elliot, 1993).

A partir destas premissas e conjugando-as com os resultados dos estudos sobre as fases do desenvolvimento do professor, o autor propõe um currículo de formação de professores baseado na experiência, o qual enfatiza, na formação inicial, o estudo de casos à luz da teoria relevante para a situação; na formação dos professores principiantes, a reflexão diagnóstica que permita a clarificação de problemáticas e possibilidades de resposta na sala de aula e na escola; na formação dos professores experientes o apoio a processos de decisão e de auto-avaliação.

Um processo deste tipo obrigaria a uma reformulação do papel do ensino superior na formação, propondo o autor uma maior integração entre a investigação e o ensino, de modo a que os formadores de professores se insiram realmente no terreno e não separem os dois campos de trabalho; isto implicaria um trabalho em colaboração entre investigadores

(incluindo os das disciplinas específicas), professores do ensino superior e professores das escolas de modo a definirem em conjunto as questões a trabalhar e as possíveis respostas.

Para Elliot (1990; 1993), o currículo baseado na experiência deve pois ser desenvolvido a partir de situações concretas (estudo de casos, na formação inicial) e ser orientado essencialmente em função dessa prática, pelos professores, em estreita colaboração com os investigadores e professores do ensino superior, que assumem o papel de pares neste processo.

Face a estas concepções de professor e de prática reflexiva e investigação na prática, a questão que se levanta relaciona-se não tanto com a forma assumida pela reflexão ou pela investigação (que estes autores amplamente documentam), mas com o conteúdo dessa mesma reflexão (Contreras, 2003). Este autor equaciona os limites da reflexão no contexto das ambiguidades e contradições da profissão de professor, já que a delegação da responsabilidade de educar que a sociedade lhe fez, por intermédio do estado, entra em contradição com o controlo administrativo e tecnocrático que esse mesmo estado exerce sobre a actividade, dando origem a conflitos de valores e de interesses dentro da classe profissional e de cada docente. A insuperabilidade destes conflitos leva os professores a centrarem-se na sala de aula, espaço de segurança e identidade, mas também de isolamento. E a reflexão sobre a prática pedagógica não é suficiente para compreender todos os elementos que influenciam e constroem a prática profissional.

É nesta perspectiva que Smyth considera que “uma pedagogia crítica vai consideravelmente mais longe que uma abordagem reflexiva sobre o ensino” (1987:159) e que é necessário reconstruir a natureza do trabalho do professor, enfatizando a sua componente intelectual e superando a perspectiva tecnocrática sobre o seu trabalho.

Na mesma linha de pensamento, Giroux (1991) defende que é necessário que os professores vejam o seu trabalho como essencialmente intelectual, questionando criticamente a natureza social e política da sua função, conseguindo um controlo sobre as condições em que exerce a profissão e sobre a prática pedagógica e colaborando com outros parceiros sociais.

Contreras (2003) assinala a ausência de referências sobre o processo pelo qual o professor pode orientar a reflexão sobre o ensino nesta perspectiva crítica e emancipadora e propõe, baseado em Smyth (1987, 1991) e Kemmis (1985, 1987), a reflexão crítica

desenvolvida pelos professores em colaboração uns com os outros, como forma de superar essa ausência e, simultaneamente, de superar a falta de orientação e conteúdo das perspectivas de Schön e Stenhouse. A reflexão crítica incide sobre a prática, mas também sobre as estruturas institucionais que a constroem e sobre o sentido social e político dessas estruturas e dessa prática. Para tal, é necessário promover, entre os professores, o questionamento não só das suas crenças e valores, mas também dos seus conhecimentos, analisando o real de modo a desenvolver uma tomada de consciência crítica sobre ele (numa acepção muito semelhante à noção de conscientização de Paulo Freire).

Na mesma linha geral, Estrela e Estrela (2001) desenvolveram um projecto que visava comprovar o valor da investigação como estratégia de formação contínua de professores. O projecto IRA (Investigação, Reflexão, Acção) desenvolveu-se simultaneamente em vários níveis de ensino (educação pré-escolar, ensinos básico e secundário), a partir de um esquema global, sendo depois organizado por núcleos, formados por pequenos grupos de professores de cada escola/nível de ensino, para além do núcleo central (coordenação e apoio). Cada núcleo seleccionou as suas problemáticas de investigação-acção, bem como metodologias e instrumentos, e elaborou um ou mais projectos.

O projecto incidia, pois, em problemas e situações da prática profissional na escola e/ou na sala de aula e na reflexão sobre essa prática, com vista ao desenvolvimento do professor, o qual se realizava em grupo, através de projectos comuns que posteriormente se podiam diferenciar. A investigação do professor era a estratégia de formação por excelência, permitindo-lhe situar-se no questionamento e aprofundamento das questões emergentes da prática e favorecendo a relação dialéctica teoria-prática.

Dos resultados apresentados, saliente-se o auto-conhecimento desenvolvido por parte dos professores/formandos e a aquisição por estes de técnicas de investigação e de conhecimentos científicos, pedagógicos e experienciais, bem como a abertura a outros pontos de vista, nomeadamente os dos alunos, os dos colegas e os dos investigadores. As principais questões em aberto dizem respeito à mudança das práticas, que nem sempre ocorreu, levando os autores a afirmar “até que ponto a reflexão se traduz em mudança e quais são os obstáculos que se interpõem continua a ser um dos problemas nucleares da formação, a requerer muita investigação” (Estrela e Estrela, 2001:36).

Outra das questões levantadas por estes autores diz respeito à dificuldade demonstrada por alguns professores nos processos de investigação e mesmo em desenvolver níveis mais aprofundados de reflexão e conceptualização da prática.

Stas questões são abordadas no estudo de Cochram-Smith e Lytle (1993) sobre níveis de investigação do professor²⁸. O primeiro nível, designado pelas autoras como investigação empírica refere-se à recolha, análise e interpretação de dados e abrange três tipos. O primeiro tipo é constituído por diários (relatos de professores sobre o quotidiano na classe, envolvendo observações, análise de experiências e reflexões e interpretações sobre o ensino); o segundo tipo refere-se a descrições orais do professor sobre aspectos da escola e da aula e inclui análises colaborativas dessas experiências e a exploração de relações entre as situações-caso e a teoria; o terceiro tipo diz respeito a estudo de casos da aula e da escola, os quais, baseando-se observações, entrevistas e documentos, exploram de forma sistemática alguns aspectos da prática. O segundo nível, designado pelas autoras como investigação conceptual, implica a análise de ideias e um trabalho teórico mais elaborado, implicando a recolha e análise de dados (trabalhos dos alunos, observações na aula, etc) e interpretações sobre os resultados.

É possível, portanto, afirmar que o desenvolvimento profissional do professor tem hoje múltiplas abordagens, algumas melhor fundamentadas que outras, mas que, em muitos casos, podem ser vistas como complementares ou mesmo como formas de aprofundamento e exploração das anteriores. Em todas elas é possível identificar, muito mais do que na literatura específica sobre formação inicial, a preocupação com o papel atribuído ao professor no processo formativo. A multiplicidade de olhares reflecte a procura de processos formativos em que os professores se sintam implicados e actuates e em que se verifique uma efectiva articulação teoria/prática.

2.4. Parcerias na formação de professores – a negociação da formação

A procura dessa articulação e dessa implicação trouxe ainda para a formação de professores conceitos e práticas originalmente desenvolvidos noutros campos, como é o

²⁸ Definida como “*pesquisa sistemática e intencional acerca do ensino, da aprendizagem e da escola, levada a efeito por professores nas suas próprias escolas e classes*” (Marcelo, 1999:187)

caso da noção de parceria²⁹, que surge inicialmente ligada aos campos económico, político e de gestão, para ser depois também usada nas áreas da saúde, serviço social, educação e formação (Landry, 1997).

O uso do termo aplicado à educação é antigo em países com sistemas de ensino tendencialmente descentralizados e com uma forte tradição participativa da comunidade nas escolas, mas relativamente recente em países com sistemas de ensino centralizados³⁰, organizados de forma hierárquica e fechada (Zay, 1997).

Day (2001:235) recorre a uma definição de 1890 (Partnership Act) para explicar o conceito de parceria: “a relação que subsiste entre pessoas que levam a cabo uma actividade comum com um determinado objectivo em vista”.

De modo mais preciso, Epstein (1992:1) define parceria como “uma aliança formal e um acordo contratual no sentido de se trabalhar para objectivos comuns e de partilhar benefícios de um investimento mútuo”.

Na definição do conceito é determinante, portanto, a ideia de desenvolvimento de actividades para um fim comum a várias pessoas (ou instituições). Epstein acrescenta-lhe as ideias de formalização e de benefício mútuo, que parecem essenciais para o distinguir de conceitos como equipa ou rede.

A existência de um objectivo comum e de benefícios mútuos, porém, não implica necessariamente que todos os interesses e objectivos sejam comuns. Zay (1994, 1997) põe em relevo as divergências de valores e interesses entre os parceiros e vê nessas diferenças o potencial da própria colaboração. Esta autora define parceria como “a acção mínima negociada” e argumenta:

“Ora a negociação supõe que se parta da heterogeneidade, que se reconheça a possibilidade de conflito, que não se negue este último, mas se construa um compromisso. Na parceria, cada um conserva os seus objectivos próprios, aceitando contribuir para um objectivo comum” (Zay, 1997:15).

²⁹ Usamos aqui o termo parceria como tradução do vocábulo francês “partenariat”, uma vez que a palavra parternariado não existe nos dicionários portugueses, embora seja utilizada em linguagem comum e em algumas publicações científicas. Parceria aparece nos dicionários como sinónimo de parçaria, a qual é definida como “*reunião de indivíduos para a exploração de interesses em comum*” (Dicionário Universal da Língua Portuguesa, 1995, Texto Editora).

³⁰ Pineau (1994, cit. in Maroy, 1997), por exemplo, situa em 1987 o início do uso do termo aplicado à educação.

Sendo os principais obstáculos à constituição de parcerias a ausência de referências comuns, de um quadro de análise transversal e de uma linguagem partilhada, o ponto de partida é a percepção de uma situação conflitual e os consensos têm que ser construídos progressivamente, porque não estão estabelecidos à partida (Zay, 1997).

Para Merini (1997:89), a parceria é “um inter sistema que organiza a heterogeneidade e a multiplicidade numa dinâmica de acção”, fazendo-o tender por vezes para a heterogeneidade e, por vezes, para a homogeneidade. Enquanto modelo de organização é estruturante, mas também dinâmico e é essa instabilidade que o impede de cair em qualquer tentação prescritiva. De facto, trata-se de um processo de negociações continuadas, em que as relações se vão modificando de acordo com as diferentes zonas de poder, tendo em vista o objectivo comum, mas também objectivos individuais, o que, segundo esta autora, leva a que os actores realizem escolhas paradoxais e, simultaneamente, dialécticas, numa espécie de jogo de relações de poder em que às vezes, se está “com” e às vezes, “contra”. Para todos os efeitos, o papel do indivíduo numa relação de parceria inscreve-se, segundo esta autora, numa perspectiva de autonomia do sujeito.

O sistema de parceria tem por base o princípio da associação (os parceiros partilham a escolha de um acontecimento que é o ponto de partida da associação) e o princípio de “interactor” (o actor situa-se em instituições diferentes, simultaneamente como parceiro interno e externo, o que constitui um vector de comunicação indispensável à negociação) (Merini, 1997). Assim, uma situação de parceria inclui: 1) a necessidade dos parceiros, que partem do princípio que trabalhar em comum lhes trará benefícios; 2) a ruptura, uma vez que se exige aos parceiros que quebrem esquemas anteriores; 3) a identificação, já que é necessário que os parceiros se reconheçam num referencial mínimo comum; 4) o risco, porque é forçoso romper com as referências anteriores.

O conceito tem sido usado em educação sobretudo no contexto das relações escola-família (Epstein, 1992; Davies, 1997; Marques, 1997; Silva, 1997, entre outros) e escola-empresa (Stievnart, 1989; Gonnin-Bolo, 1990; Canário e Canário, 1991; Marques, 1996).

No contexto das relações escola-família, o conceito insere-se na abordagem sistémica da escola (enquanto organização e inserida no meio) e implica um certo nível de autonomia dos estabelecimentos escolares, de modo a que cada escola possa encontrar

soluções flexíveis e adequadas à realidade social. A parceria educativa requer que os professores encarem os pais como seus parceiros na educação dos filhos, capazes, por isso, de contribuir para o sucesso escolar dos filhos. Para que exista uma verdadeira parceria será necessário que os parceiros cheguem a um consenso sobre os objectivos educacionais (Seeley, 1985, cit. in Marques, 1997).

No contexto das relações escola-empresa, tem sido usado, por vezes, o termo “parceria sócio-educativa”, de modo a realçar que se trata de “uma forma organizativa de participação dos actores sociais na realização de projectos educativos no campo das relações entre o sistema educativo e o sistema económico-social” (Marques, 1996:41). Este tipo de parcerias visa facilitar a inserção de jovens no mundo do trabalho e implica um processo dinâmico de adaptação mútua entre parceiros que provém de campos de actividade distintos, um projecto com alguma dimensão temporal (o que exclui as colaborações pontuais) e o desenvolvimento de estratégias de negociação.

O conceito tem sido também utilizado na formação profissional de adultos, para designar o tipo de associação que se cria entre a instituição de formação e a empresa ou organização onde os formandos desenvolvem a sua actividade.

Sendo a formação profissional de adultos um campo de intervenção relativamente recente, teve necessidade de importar de outras áreas de actividade social (a psicossociologia, a economia e a gestão) termos a que deu novas significações, através do desenvolvimento de novas práticas, imprescindíveis para a sua afirmação e diferenciação da formação inicial e da escolarização. Os valores veiculados por estes termos oscilam, segundo Ferrand (1997) entre o humanismo social (colocando o individuo no centro da formação) e a eficácia económica (estabelecendo pontes entre a formação e o contexto social e ainda no interior do sistema de formação).

Para este autor, parceria não é um conceito científico nem uma categoria de análise, mas um tipo de práticas de relacionamento entre actores e como tal deve ser equacionada, uma vez que a focalização no conceito pode fazer esquecer a complexidade e diversidade do real funcionamento dos sistemas de formação profissional. Por isso, defende que é mais importante perceber a natureza das relações que os diferentes actores (estado, empresas,

autarquias, parceiros sociais, organismos de formação, actores no terreno) estabelecem entre si e, a partir daí, definir contratos, regras e formas de partilha³¹.

No caso específico da formação de professores, as parcerias têm sido desenvolvidas especialmente entre as instituições de formação e as escolas (ou, a nível individual, entre professores desses dois tipos de instituição). Na formação inicial para a docência, estas parcerias visam a inserção dos formandos na realidade escolar; na formação contínua, visam sobretudo assegurar a articulação da formação com os contextos de trabalho dos formandos. Em ambos os casos, o cerne da parceria reside na procura de novas e mais eficazes formas de relacionar teoria e prática na formação de professores.

Segundo Zay (1997), para a aceitação da necessidade de parcerias, foi determinante: 1) a passagem de uma ideologia de confronto de classes e respectivos interesses para uma ideologia de procura de consenso e participação, característica de um modelo liberal; 2) a importância recentemente conferida à autonomia de decisão e à iniciativa das estruturas locais, entre as quais as escolas; 3) a transformação do espaço tradicional da formação em dispositivos mais abrangentes de inserção social e profissional.

Analisando os estudos descritos na obra organizada por Sirotnick e Goodlad (1988) sobre a educação e a formação em parceria, Zay (1997) faz notar que esta surge como modelo de análise e como modelo de acção, configurando um paradigma que os autores qualificam como alternativo, uma vez que desloca os centros de decisão para os trabalhadores, de modo a que estes possam tomar as decisões necessárias para prosseguir o seu desenvolvimento. A parceria surge assim como conceito-chave de um “paradigma ideal” que permitiria conceber um projecto educativo e um projecto de formação de professores nos quais se jogaria um projecto de sociedade democrática ideal. Zay (1997) cita ainda o trabalho de Goodlad (1994) no qual este autor, partindo da perspectiva ecológica de Broffebrenner (1974), define a função do professor como motor de uma sociedade democrática através da educação para a cidadania. Para aquela autora, esta linha

³¹ Também Maroy (1997), defende que a ideia de parceria tem essencialmente um valor pragmático, surgindo como “uma prática a construir”, pelo que “o aprofundamento da noção de parceria não é crucial para a inteligibilidade do que está em causa” (Maroy, 1997:31). Para esta autora, trata-se apenas de analisar, no quadro das relações educativas e formativas, os elementos clássicos das relações sociais, nomeadamente o de cooperação conflitual. Neste sentido, será mais importante analisar, qualificar e esclarecer a origem, modalidades, etapas e efeitos das práticas de parceria do que “erigir a parceria em conceito” (Maroy, 1997:31)

de pensamento insere-se na tendência americana expressa no documento “A Nation at Risk” (1983) que relançava o debate sobre o papel da escola e da formação na renovação da sociedade democrática.

A autora conclui que a noção de parceria surge quando os vários actores do sistema educativo analisam a resposta da educação aos problemas sociais, não se centrando apenas em questões internas, i. é, quando a educação e a formação debatem o seu papel social.

No entanto, o conceito e as práticas de parceria levantam problemas de várias ordens: a definição dos limites da participação dos parceiros, sem a qual se arrisca uma diluição da identidade de cada um; a ligação entre os conteúdos disciplinares e os conteúdos não disciplinares que decorrem das práticas sociais e profissionais; a identificação e o papel dos parceiros (o aluno, o aprendiz, o formando estão em pé de igualdade com o professor, o formador, o supervisor, o empresário?). Zay (1997:17) sugere que “o paradoxo da situação de parceria é que esta se arrisca a colocar no centro do dispositivo não o aluno mas, justamente, o parceiro”

Numa perspectiva mais restrita ao campo da formação de professores, Day (2001) faz notar que, no passado, as parcerias surgiam sobretudo a nível individual, entre formadores das instituições de formação e professores das escolas, constituindo-se a partir de afinidades e complementaridades inevitáveis (uma vez que grande parte dos formadores proveio das escolas e os professores estudaram nas instituições de formação), apesar de marcadas por algum cepticismo da parte dos professores em relação à utilidade da teoria nas situações de prática profissional.

Essas parcerias desenvolviam-se essencialmente através de: 1) relações de supervisão/monitorização partilhada (formadores e professores) nos estágios de formação inicial; 2) relações entre professores e instituições de formação de professores, no âmbito da formação contínua, dirigidas pela entidade que toma a iniciativa (a universidade ou as escolas); 3) relações de investigação entre os formadores e as escolas/professores, surgindo estes como objecto de estudo ou como colaboradores na investigação.

Este tipo de parcerias gerava relações assimétricas entre as escolas e as instituições de formação e pouca utilidade tinha para os professores, mostrando a necessidade de criar outras formas de relação entre os parceiros e com o saber, como explicita Eraut (1994, cit. in Day, 2001:238) no excerto seguinte:

“As barreiras à criação e desenvolvimento do conhecimento centrado na prática podem ser suplantadas se o ensino superior estiver preparado para ampliar a sua função de criador e transmissor de conhecimento generalizável para trabalhar no sentido de aumentar a capacidade dos indivíduos e das comunidades profissionais. Tal situação implica o reconhecimento de que grande parte da criação de conhecimento ocorre fora do contexto do ensino superior, mas que este é, no entanto, limitado pela ausência de estruturas de apoio apropriadas e pela prevalência da orientação baseada na acção dos contextos práticos.”

Esta e outras constatações e críticas vieram contribuir para a criação de novos tipos de parcerias entre as escolas e as instituições do ensino superior, fazendo evoluir as parcerias em formação de professores de uma perspectiva essencialmente instrumental (parcerias impostas, formais, delimitadas) para uma perspectiva desenvolvimentista (evolutivas e com capacidade de resposta). Ainda que estas últimas possam, por vezes, revelar contornos de colegialidade artificial, mostram porém maior capacidade de aprendizagem e evolução.

Day (2001) sublinha que é vital para as escolas e para os professores a inclusão das instituições de ensino superior nos planos de desenvolvimento pessoais e institucionais das escolas, uma vez que as primeiras podem proporcionar conhecimentos específicos que complementam os dos professores (por exemplo, ao nível de técnicas de investigação específicas e de perspectivas de investigação sobre métodos de ensino).

O autor refere diferentes tipos de parceria entre as escolas e as instituições do ensino superior, alertando para a necessidade de negociar previamente agendas e estruturas éticas e de serem determinadas num planeamento pessoal e institucional a longo prazo: parcerias de consultoria, programas de pós-graduação centrados no cliente, programas de formação contínua não acreditados e projectos de investigação-acção colaborativos.

Nas parcerias de consultoria constitui-se uma relação de ajuda por parte da instituição do ensino superior à escola, não sendo a primeira directamente responsável pelo desenvolvimento das actividades formativas. O consultor tem aqui uma função de agente do conhecimento (por exemplo, na orientação de seminários), de facilitador de inovações e de estímulo e apoio à continuidade dos processos.

Os programas de pós-graduação centrados no cliente são descritos por Sockett (1993, cit. in Day, 2001) como mestrados criados a partir de problemas criados pelos

profissionais, com ênfase na singularidade do caso e na possibilidade de mudança. Neste processo, as relações entre os formadores e os profissionais são definidas por analogia ao conceito de treinador (“coach”). Este papel não é o de supervisor, uma vez que se trata de uma relação negociada entre iguais: o formador/treinador não é suposto saber fazer o que o prático faz, antes apoia o professor com as suas próprias experiências, ideias e perspectivas, de modo a que este encontre respostas inovadoras e fundamentadas.

Os programas de formação contínua não acreditados são organizados por iniciativa das escolas para resposta a necessidades específicas e recorrem, em simultâneo, a contributos de natureza conceptual, fornecidos pela investigação e a aprendizagens baseadas baseadas no apoio entre pares.

A investigação-acção colaborativa requer o estabelecimento de relações a longo prazo em que formadores e professores (e, por vezes, futuros professores) são co-responsáveis pela produção de conhecimento. Day (2001) sublinha que estas parcerias são difíceis de criar e, sobretudo, de manter, uma vez que exigem, por parte do formador, a aceitação de restrições relativas à escolha e orientação da investigação e, por parte do professor, a superação de um funcionamento dominado pela acção e pela necessidade de dar resposta imediata a situações concretas.

Este autor relata uma experiência de investigação-acção colaborativa através de uma parceria escola/instituição de formação, a partir do pedido de um grupo restrito de professores para estudar a eficácia da sua acção pedagógica. O processo desenvolveu-se a partir da observação e discussão de aulas e entrevistas aos alunos e deu origem à identificação de inconsistências na teoria da acção dos professores e à sua progressiva mudança, interiorizando novas teorias de acção através de sucessivas confrontações com a teoria inicial. O apoio do agente externo/formador foi essencial para estabelecer o diálogo, centrar a avaliação no processo e não apenas nos produtos de relatos pessoais, manter a situação de análise sistemática sobre a prática e desenvolver actividades dificilmente conciliáveis com o quotidiano do professor, como a recolha de dados.

O autor defende que uma investigação deste tipo permite o desenvolvimento de uma linguagem aceite por ambos os parceiros, bem como a minimização dos problemas de transferência de conhecimento para a prática e dos problemas de validade e credibilidade da investigação.

O papel que as parcerias podem ter no desenvolvimento de processos de formação contínua de professores mais eficazes leva a que alguns autores as prefigurem como o cerne de um modelo formativo. Pacheco e Flores (1999) designam por modelo de colaboração social (ou de parceria entre as escolas e as instituições do ensino superior ou de aprendizagem cooperativa) aquele que parte do princípio que a formação de professores coloca em interacção diversos actores, os quais têm responsabilidades formativas específicas mas visando um fim comum. A relação de parceria implica que os professores tenham uma participação directa e co-responsabilidade na iniciativa e desenvolvimento do processo formativo, assegurando que as actividades formativas se enquadrem na lógica do desenvolvimento profissional do professor, por constituírem uma resposta quer a necessidades individuais dos professores, quer aos problemas da escola.

O conceito de parceria na formação de professores traz, pois, um novo olhar sobre antigos problemas. A própria noção de parceiro, implicando um estatuto de igualdade quer na contribuição para o processo a desenvolver, quer no benefício que daí resulta, subverte o tipo de relacionamento tradicionalmente desenvolvido na relação entre as escolas e as instituições de formação, exigindo a mudança na forma como os parceiros se encaram um ao outro e a si mesmos.

Essa mudança requer a disponibilidade dos professores para se descentrarem da acção concreta e quotidiana e procurarem uma visão mais abrangente do ensino e da profissão e também a disponibilidade dos formadores para se descentrarem das suas preocupações e interesses de formação e investigação e encontrarem formas de relacionamento eficazes através das quais seja possível identificar problemas e conceber percursos conjuntos de acção, reflexão e conhecimento. Disponibilidade que, na sua aparente simplicidade, é a atitude mais difícil de conseguir, porque exige que os professores superem a desconfiança em relação aos “especialistas” e a crença na inutilidade prática da teoria e que os formadores superem a cóndescendência face ao saber do professor e a crença na necessidade de preservação do seu conhecimento.

Porque não parece razoável esperar que tal mudança ocorra previamente, terá que ser conseguida através da própria prática da realização de parcerias. Nesse sentido, o seu sucesso depende quer da flexibilidade dos sujeitos e das instituições, expressa na capacidade de negociação de ambas as partes, quer do rigor conceptual dos *designs* de

formação e dos processos implementados. Este equilíbrio entre flexibilidade e rigor parecem decisivos para que as parcerias configurem uma outra perspectiva de formação, que incorpore o saber construído na prática e o saber criado pela investigação e que resolva algumas das contradições sobre o papel do formando no processo formativo; sem esse equilíbrio, as parcerias poderão constituir apenas mais um dos objectos de retórica do discurso educacional.

Em síntese, a formação de professores pode ser equacionada numa perspectiva defectológica ou numa perspectiva desenvolvimentista. Esta última tem dominado os trabalhos recentes nesta área, de modo que a expressão desenvolvimento profissional se generalizou, surgindo quer em substituição do termo formação contínua, quer como processo evolutivo global no qual se inserem as actividades específicas de formação. No âmbito deste trabalho, utilizamos a expressão desenvolvimento profissional para designar todos os processos pelos quais o professor passa ao longo da sua vida profissional e que concorrem para a sua aprendizagem, sejam formalmente organizados em actividades expressamente concebidas com objectivos formativos, ou situações informais que impliquem consciencialização e análise sobre a prática, individualmente ou em grupo. Por formação contínua entendemos as situações expressamente criadas para e/ou pelos professores para promover esse desenvolvimento, as quais ocorrem num espaço e tempo delimitado e têm objectivos, conteúdos, estratégias, actividades e processos de avaliação próprios e específicos.

O estudo do desenvolvimento profissional dos professores tem sido orientado por dois eixos de análise: a articulação entre formação e situações de trabalho e o tipo de participação dos professores na concepção e implementação dos processos formativos. Na realidade, estes dois eixos estão interligados, uma vez que aquela articulação não pode ser conseguida sem a implicação dos actores.

O envolvimento dos professores como sujeitos na formação é, portanto, condição necessária (ainda que não suficiente) para que a formação se integre no projecto pessoal de desenvolvimento de cada professor e conduza a mudanças organizacionais e pedagógicas no contexto da escola e da sala de aula.

O reconhecimento da necessidade de articular formação e situações de trabalho não requer, forçosamente, modalidades de formação centradas na escola, as quais, quando radicalizadas, podem significar o encerramento das organizações em si mesma, perpetuando modos de agir e modos de reflectir sobre essa acção. Numa perspectiva de abertura ao questionamento exterior, têm-se experimentado e desenvolvido formas de colaboração entre as escolas e outras instituições e entre os professores e outros profissionais, das quais destacámos a investigação-acção, a qual nos levou depois a aprofundar o conceito e as práticas de formação em parceria.

Realizada entre instituições ou entre indivíduos, na formação em parceria visa-se a construção de um referencial mínimo comum que oriente o trabalho formativo, garantindo a articulação com as situações de trabalho a partir da participação dos sujeitos nas várias etapas do processo formativo.

Essa participação nas diferentes etapas, por sua vez, pode ser assegurada através de um processo de avaliação que implique todos os intervenientes desde o início da formação.

A avaliação da formação é, porém, um processo complexo, multidimensional e moroso, cujas práticas nem sempre conduzem a resultados credíveis e úteis. É sobre esta tema que nos debruçaremos em seguida.

3. A AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

3.1. Da necessidade de repensar as práticas de avaliação da formação

Nos autores que, em diversos países, se têm debruçado sobre a avaliação da formação, encontramos um verdadeiro consenso quanto à escassez, falta de credibilidade, falta de qualidade e ineficácia das práticas instituídas. ✓

Cauterman, Demailly e outros (s/d:12) afirmam que “a formação contínua de professores está pouco e mal avaliada”, resumindo-se a balanços intuitivos, descrições de conteúdos e contabilização da procura. ✓

Joyce e Showers (1988: 111), por sua vez, assinalam que “as boas avaliações são realizadas contra aquilo a que habitualmente se chama “avaliações”, as quais consistem, regra geral, na solicitação de uma apreciação final dos formandos sobre a actividade e o formador. ✓

Também Dandrel e outros (1990:7) fazem notar que as práticas de avaliação da formação se têm limitado à contabilização do tipo de acções e das características socio-demográficas dos formandos, concluindo que “na formação, a avaliação é o elo mais fraco da cadeia pedagógica”. ✓

Na mesma obra, Pique (1990) dá conta que as práticas de avaliação, na maior parte das vezes, não fornecem respostas às verdadeiras questões que se colocam sobre a formação, porque não reflectem os objectivos dessa formação nem a sua eficácia profissional, já que se limitam a medir o grau de satisfação no momento final da formação (“a quente”). ✓ *críticas*

De forma ainda mais radical, Pacheco (1999:162), retoma a afirmação de Galluzo e Craig (1990) para afirmar que “na formação de professores, a avaliação está orfã”.

Estrela (1999, 2003) faz uma apreciação muito crítica sobre a avaliação da formação contínua de professores levada a efeito em Portugal. Estas avaliações, realizadas por exigência da entidade que coordena e financia a formação contínua, têm sobretudo uma função de controlo do sistema, tornando-se uma formalidade para formadores e formandos e, em muitos casos, para as próprias instituições de formação. A avaliação não adquire, ✓

assim, a função formativa que poderia ter para os intervenientes e para a acção; em vez disso, dá origem a um conjunto de informações pouco credíveis, recolhidas e interpretadas sem explicitação de referenciais relativos à orientação da formação e concepção de professor e sem enquadramento numa intenção e modelo de avaliação.

“Consequentemente, a avaliação, em vez de dar bases fidedignas à tomada de decisões, irá apenas contribuir para perpetuar equívocos e erros. Assim se explicará em grande parte o discurso negativista que muitos professores fazem sobre a formação que eles possivelmente avalizam no acto da avaliação, discurso pessimista em flagrante contraste com o optimismo que decorre dos relatórios dos centros e entidades oficiais, em que as formações avaliadas menos positivamente são uma raridade. (Estrela, 1999: 201)

Estes autores estão de acordo em que é necessário rever o modo como têm sido concebidas, realizadas e utilizadas as avaliações da formação, o que exige, em primeiro lugar, o reconhecimento do papel que esta pode ter no contexto da formação.

A necessidade de avaliar para conhecer mais sobre a formação contínua de professores é assinalada por Cauterman, Demailly e outros (s/d). Estas autoras referem que a avaliação da formação contínua de professores corresponde a uma necessidade actual de perceber os efeitos dos diferentes dispositivos e métodos de formação (para ultrapassar as “modas formativas” ou o discurso ideológico), mas também a uma exigência dos formadores que pretendem obter mais elementos do que apenas aqueles que são internos à própria formação, como a satisfação de expectativas, a relação pedagógica ou a participação dos formandos nas sessões. Corresponde ainda a uma oportunidade teórica para compreender melhor este campo de investigação, já que correlação estabelecida entre formação contínua e mudança das organizações, dos agentes e das culturas profissionais levou a um grande incremento da primeira, nos últimos anos, em diversos países ocidentais.

As mesmas autoras reconhecem, por outro lado, a complexidade da actividade avaliativa no contexto da formação de professores. Frequentemente, essa complexidade produz um paradoxal efeito de simplificação: em vez de delimitar o objecto a partir das finalidades, simplifica-se o real e confundem-se os objectivos, pautando a recolha e tratamento da informação por critérios quase exclusivamente de exequibilidade (Cauterman, Demailly e outros, s/d). É essa exequibilidade que justifica que, na maior parte das vezes, a formação seja avaliada através das opiniões e percepções dos intervenientes

directos, raramente se recorrendo a outras formas de recolha de dados, como a observação (da formação ou das aulas, no contexto escolar). Essas opiniões e percepções, por outro lado, são recolhidas através de questionários elaborados a partir de um quadro de referências não explicitado nem discutido e passível, por isso, de diferentes interpretações, raramente se recorrendo a entrevistas que elucidem os resultados obtidos ou à devolução e discussão desses resultados. A recolha é realizada, em muitos casos, no momento final da formação, o que confere a essas opiniões e percepções uma função meramente recapitulativa do processo e preditora dos efeitos, não se procurando captar informação noutros momentos da acção ou após esta, no contexto profissional.

O fraco desenvolvimento da avaliação da formação deve-se, segundo Cauterman, Demailly e outros (s/d) às dificuldades objectivas na sua realização, dificuldades que, em parte, são inerentes a qualquer actividade pública (e, por isso, política) e, em parte, às especificidades da formação dos professores. Com efeito, a avaliação é uma tomada de posição quanto ao que deve ser avaliado, quanto aos referentes a ter em conta e quanto à comunicação dos resultados e raramente estas questões são consensuais para todos os agentes sociais implicados. Por outro lado, os objectivos da formação de professores (e da mudança a conseguir) são múltiplos e, na maior parte das vezes, divergentes não apenas entre os vários actores, mas na própria sociedade.

Joyce e Showers (1988) assinalam também a dificuldade em avaliar os programas de formação contínua de professores, decorrente de factores metodológicos, financeiros e políticos que se situam quer no contexto da formação, quer no contexto das escolas e salas de aula. Também estas autoras assinalam a tendência para avaliar a formação apenas no momento final e através de questionários pouco elucidativos e/ou ambíguos.

Estrela (1999) sublinha também as problemáticas que se colocam na avaliação da formação, considerando que estas são de ordem política (quem pode e quem deve realizar a avaliação, com que finalidade se avalia, que referenciais se definem), ético-axiológica (a salvaguarda da coerência interna da própria formação e dos direitos dos indivíduos e das instituições), epistemológica (o papel do sujeito na formação e na própria avaliação) e técnico-científica (modelos, dimensões, critérios, técnicas e instrumentos a utilizar). A autora conclui que a avaliação da formação requer tempo, meios e conhecimentos, quer

sobre avaliação, quer sobre formação e sublinha ainda que uma avaliação mal conduzida, além de inútil, pode ser perigosa, influenciando e desvirtuando a formação. ✓

3.2. Os diferentes níveis de avaliação na formação de professores

Do que atrás foi dito, resulta evidente que a avaliação da formação de professores se cruza com outros domínios da avaliação, como a avaliação de currículos, a avaliação das escolas, a avaliação do desempenho dos professores e a avaliação das aprendizagens dos alunos. Com efeito, as mudanças que se pretende que a formação proporcione podem ser analisadas em relação ao professor em formação, mas também em relação à organização em que este se insere e aos efeitos que tem nos alunos. Na verdade, as mudanças que a formação pode desencadear nos sujeitos só se efectivam nas situações e interações do contexto profissional.

Por isso, se a avaliação da formação pode ser entendida como a avaliação de um currículo (mais ou menos aberto, mais ou menos flexível), ela vai implicar também a avaliação da aprendizagem do professor em formação e, em última análise, do seu desempenho profissional, o qual inclui a avaliação da aprendizagem dos alunos e se repercute na avaliação da organização escolar.

No entanto, a articulação entre estes diferentes níveis de avaliação não pode ser expressa através de uma relação linear de causa de efeito, uma vez que neles se entrecruzam outras variáveis, não sendo apenas a formação a determinar o desempenho profissional, nem este o único factor a ter em conta nos resultados dos alunos ou no funcionamento da escola.

Por outro lado, as mudanças que ocorrem no sujeito podem não ter efeitos imediatos na prática profissional. Embora haja formações que implicam a transferência de conhecimentos directamente para a prática (como as novas tecnologias, por exemplo), na maior parte dos casos essa transferência é difícil de analisar porque implica transformações internas e relacionais que correspondem, na verdade, a um reajuste do que foi aprendido às situações e alunos concretos - a uma reinvenção do que foi aprendido na formação (Cauterman, Démailly e outros, s/d).

Em todo o caso, mesmo numa perspectiva não determinista, é sempre em função das necessidades e da melhoria do desempenho profissional, da escola e das aprendizagens dos alunos que a avaliação do currículo de formação terá que ser pensada. Neste sentido, parece importante, por um lado, distinguir claramente os níveis de avaliação em presença e, por outro, relacioná-los entre si, ainda que a relação nem sempre seja simples de estabelecer. /

Ryan e Crowell (1982) propõem cinco níveis de avaliação da formação: nas percepções, conhecimentos e competências dos professores; no funcionamento da sala de aula; e nos resultados dos alunos. Não fica claro, no entanto, o modo como se estabelece a relação entre os dois últimos e os três primeiros, isto é, como se relaciona a mudança nas situações de ensino e, sobretudo, nos resultados dos alunos com as percepções, conhecimentos e competências desenvolvidos na formação.

Num esquema de relações recíprocas mais complexo, Joyce e Showers (1988) estabelecem quatro níveis (distintos mas interdependentes) de avaliação da formação, englobando, cada um deles, diversas variáveis. Assim, a acção de formação contínua (que inclui objectivos, conteúdos, processos, grau de realização) decorre e tem efeitos não só nos professores (nos seus conhecimentos, competências, estádios de desenvolvimento, níveis conceptuais), mas também na escola e no ensino (liderança, clima de escola, processos de gestão, relações com a comunidade); estes dois níveis, por sua vez, vão ter repercussões nos resultados da aprendizagem e socialização dos alunos. Os efeitos da formação de professores nos resultados cognitivos e sociais dos alunos são aqui objecto de avaliação indirecta ou diferida.

Hadji (1994), por sua vez, organiza as variáveis da avaliação da formação a partir do questionamento prático realizado por um grupo de diversos profissionais de educação, agrupando-as em nove grandes aspectos: o que se entende por formar (que mudanças se visam, que significado têm para os formandos); o que se entende por avaliar (que finalidade, com que critérios?); que objecto de avaliação; com que instrumentos; quem avalia; quando se avalia; para quem se avalia; para tomar que género de decisão; qual a utilidade.

Estas questões articulam-se entre si e podem ser classificadas em duas categorias: questões de ordem técnica e questões relativas ao sentido da operação avaliativa.

Para a hierarquização destas variáveis, de modo a tornar possível a concepção de uma estratégia de avaliação da formação, Hadji (1994) recorre à classificação de Stake (1976), na qual este autor distingue diferentes métodos de avaliação de programas de ensino, métodos que situa em oito dimensões/eixos: (1) momento e finalidade da avaliação (formativa/recapitulativa); (2) concepção de avaliação (descritiva/apreciativa); (3) objecto de avaliação (produto/processo); (4) modo de determinação do referente (pré-determinado/reaccional); (5) modo de análise do objecto (global/analítico); (6) tipo de avaliação (externa/interna); (7) campo social de utilização (oficiosa/pública); (8) alcance da avaliação (contextualizada/generalizável).

Hadji (1994) organiza estas dimensões em três espaços que correspondem aos três principais planos de variação das avaliações: (a) o espaço das intenções, que inclui o momento/finalidade e a concepção de avaliação; (b) o espaço dos procedimentos técnicos, englobando a definição do objecto e do modo de análise deste, o modo de determinação do referente e o tipo de avaliação; (c) e o espaço da aplicação social, configurado pelo campo de utilização e alcance da avaliação realizada.

As questões relativas ao espaço das intenções e ao espaço da aplicação social dos resultados determinam as escolhas relativas ao espaço dos procedimentos, isto é, a criação do dispositivo de avaliação.

Esta forma de organização das variáveis avaliativas tem a virtualidade, como o próprio autor refere, de distinguir “espaços de escolha” claros e precisos para a concepção e condução de processos avaliativos.

Também entre nós têm surgido, nos últimos anos, diversas propostas de avaliação da formação, das quais citaremos algumas.

Com base no trabalho de Kirkpatrick (1996), Caetano e outros (2003) avaliaram a eficácia da formação contínua levada a efeito numa zona de Portugal, considerando quatro níveis de avaliação. O primeiro nível diz respeito às reacções dos formandos e engloba não apenas a opinião destes relativa à satisfação com a formação, mas também as suas percepções sobre a sua utilidade e o seu grau de dificuldade. O segundo nível diz respeito à aprendizagem realizada pelos formandos como resultado da formação (aquisição ou melhoria de conhecimentos e competências ou modificação de atitudes). O terceiro nível procura analisar a transferência dessas aprendizagens (conhecimentos e competências) para

o contexto de trabalho, i. é, saber em que medida a formação levou a uma mudança ou melhoria do desempenho profissional no contexto de trabalho. Os autores salientam que este é o critério mais crítico na análise da eficácia da formação, uma vez que diversos estudos mostram que apenas uma pequena percentagem da formação é transferida para a prática. Finalmente, o quarto nível considera os resultados organizacionais da formação (aprendizagem dos alunos e funcionamento da escola) que, em última instância, é o critério fundamental para julgar o sucesso da formação. Fazem notar, porém que a avaliação deste nível é complexa, dada a dificuldade em determinar indicadores adequados, em definir e isolar as variáveis externas e internas que influenciam o desempenho organizacional e em seguir esse desempenho durante um período dilatado de tempo, uma vez que os efeitos não ocorrem geralmente no período imediatamente subsequente à formação.

Por sua vez, Pacheco (1999) distingue três níveis interdependentes na avaliação da formação, cada um dos quais com regras e lógicas próprias: o campo pedagógico (espaço do processo didático, numa lógica de ajuda à aprendizagem); o campo institucional (espaço de diálogo entre os actores, numa lógica de intercâmbio conflitual); o campo social (espaço de articulação instituição/sociedade, numa lógica de orientação em função das necessidades sociais e do mercado de trabalho).

O autor define diferentes etapas do processo de avaliação da formação: a avaliação inicial (de diagnóstico, de contexto, de expectativa); a avaliação do processo (que incide na dinâmica da acção), e a avaliação final (dos produtos ou resultados). Com base no modelo CIPP (Contexto, "Input", Processo, Produto) de Stufflebeam (1986), destaca diferentes tipos de variáveis na avaliação de um currículo de formação: variáveis de contexto (características curriculares, tempo de formação, objectivos do programa, características institucionais); variáveis de entrada (características, conhecimentos, atitudes dos formadores; características, conhecimentos, interesses, preocupações dos formandos); variáveis do processo (comportamentos e interações dos formadores e formandos); variáveis de produto (capacidades, conhecimentos e atitudes dos formandos, efeitos do programa nos formadores; efeitos do programa de formação na política e práticas institucionais)

Também Rodrigues (2001) utiliza o modelo CIPP de Stufflebeam (1986)³² para, numa lógica abrangente e integradora de avaliação, estabelecer uma relação entre esta e a tomada de decisão.

Embora este modelo surja muitas vezes enquadrado numa perspectiva racionalista e tecnocrática, nada obsta a que possa assumir um carácter formativo, numa lógica participativa (Rodrigues, 2001). Para este autor, o modelo pode ser desenvolvido a partir do formando, “das suas necessidades, recursos e potencialidades, da sua evolução no trajecto de formação e das mudanças desenvolvidas e observáveis no final do ciclo formativo” (2001:35), uma vez que:

- a avaliação do contexto (problemas, necessidades, expectativas) permite quer a definição de critérios para avaliar os resultados, quer a escolha de objectivos;
- a avaliação do “input” (recursos, estratégias alternativas, formas de organização) permite quer a definição de critérios para avaliar a implementação, quer a escolha da estratégia e planificação da acção;
- a avaliação do processo (problemas do plano curricular, desvios, imprevistos) fornece uma base para interpretar os resultados e permite, em simultâneo, a reformulação do plano e a monitorização e regulação da implementação;
- a avaliação do produto (resultados esperados e inesperados) fornece uma base para traçar efeitos e impactos e ainda, em termos da própria formação, ajuizar da possibilidade da sua continuação, modificação ou extinção.

Em última instância, a lógica formativa não exclui necessariamente uma lógica de prestação de contas que se orientaria para a apreciação da pertinência dos resultados (resultante da avaliação do contexto), da relevância da estratégia e viabilidade do plano curricular (decorrente da avaliação do “input”), da adequação do plano e da eficiência do processo (avaliação do processo) e, finalmente, da eficácia do programa e utilidade da formação (avaliação do produto) (Rodrigues, 2001).

A avaliação da formação e a avaliação do professor são, segundo o autor, indissociáveis, já que ambas têm como finalidade o desenvolvimento profissional, embora

³² Como refere De Ketele (2006:109), “a problemática da avaliação alargou-se progressivamente para o nível méso e, em seguida, para o nível macro. O célebre modelo CIPP de Stufflebeam foi o motor desse desenvolvimento”.

este não se restrinja à situação e aprendizagens da formação. Neste sentido, apresenta uma perspectiva de avaliação da formação que não se limita à situação de formação propriamente dita (contexto, “input”, processo, produto imediato), mas cria uma articulação entre esta e os seus resultados, impactos e efeitos no desempenho profissional, na escola e nos alunos.

No quadro seguinte apresentamos uma síntese da articulação que o autor estabelece entre os tipos e níveis (ou planos) de avaliação da formação e as funções e fases avaliativas.

Quadro 5 – Níveis de avaliação da formação de professores (Rodrigues, 2001)

Funções e fases da avaliação	Momentos da avaliação	Tipos de avaliação da formação de professores	Níveis de avaliação da formação de professores
Diagnóstica	Ex Ante	Contexto	Currículo de formação
Prognóstica	Ex Ante /Interim	Input	
Monitorização	Interim	Processo	
Final	Ex Post	Produto	Resultados no professor
Follow-up			Resultados no trabalho docente
			Impacto na escola
			Efeitos no aluno

O autor alerta, no entanto, para o facto de esta articulação não constituir uma “cadeia linear de determinações” (2001:37), uma vez que entre os diferentes níveis (por exemplo, entre os resultados, os impactos e os efeitos) se interpõem linhas de fractura, não sendo o professor e a sua actuação os únicos factores a ter em conta no trabalho docente, no funcionamento da escola e nos resultados dos alunos. Por outro lado, a complexidade dessas articulações não deve levar à eliminação da procura do estabelecimento de relações entre níveis, o que conduziria à desresponsabilização do professor pelo efeito do seu trabalho junto dos alunos, bem como à desresponsabilização da formação pelos resultados que pode ter no desempenho e no desenvolvimento profissional do professor.

3.3. Critérios de avaliação da formação de professores

Estabelecer os diferentes níveis a que pode operar a avaliação da formação e as possíveis relação entre eles, porém, não é suficiente para orientar o processo de avaliação da formação. Como em qualquer outra situação, a avaliação da formação pode ter carácter sumativo ou formativo. No primeiro caso, pretende-se apreciar o valor da formação no final da situação formativa; no segundo caso, visa-se melhorar a formação durante o seu decurso, integrando a avaliação na actividade formativa.

Com intuito de verificação final dos resultados ou de melhoramento do processo e dos produtos, em todo o caso, o que está em jogo é sempre a qualidade da formação. E para avaliar a qualidade de qualquer objecto, é necessário definir os critérios pelos quais se avalia.

Na perspectiva avaliativa que sintetizámos no ponto anterior, Rodrigues (2001) define critérios³³ de qualidade da formação, estabelecendo a relação entre as variáveis da situação de formação propriamente dita e os seus resultados nos professores e nos contextos profissionais em que estes se inserem. No quadro seguinte apresentamos esses critérios, articulando-os com os tipos e níveis de avaliação propostos no ponto anterior.

Estes critérios, porém, como o autor faz notar, tendem a reduzir a concepção de qualidade da formação (e, em sintonia, a do ensino) a aspectos de cariz predominantemente tecnológico, configurando estática e unidimensionalmente o estado final da mudança que a formação promove, como se a competência profissional docente fosse um ideal universalmente reconhecido e, por natureza, estável.

Pelo contrário, a avaliação da formação é atravessada pelos dilemas e questionamentos relativos ao desenvolvimento e profissionalidade docentes que vimos nos capítulos anteriores e ainda pelos aspectos de justiça e de valores, inerentes a qualquer processo avaliativo. A definição dos critérios de qualidade da formação depende, por isso, da concepção de avaliação e da concepção de formação que se assumem e ambas estão ainda directamente ligadas às concepções sobre ensino, escola e profissão docente das quais partem e para as quais se orientam.

³³ O autor parte do conceito de critério na definição de De Landsheere (1992) como “princípio a que se faz referência para efectuar um juízo ou uma apreciação”, mas complexifica-o através da mobilização de outros conceitos. Assim, os critérios permitem diferenciar níveis ou parâmetros operacionalizados em indicadores

A avaliação do processo de formação, uma estratégia formativa?
Da análise das práticas ao esboço de um modelo de formação.

Quadro 6 - Critérios de avaliação da qualidade da formação (Rodrigues, 2001)

Avaliação da formação		Critérios gerais	Critérios específicos	
Tipos	Níveis		Antes e durante a formação	No final e depois da formação
Contexto	Currículo de formação	Pertinência	Definição de objectivos por referência a problemas, expectativas e necessidades dos professores	
Input		Eficiência	Actualidade, usabilidade, relevância do "input" de formação	Viabilidade, custo, fiabilidade e interesse dos resultados no professor e no seu trabalho, do impacto na escola e dos efeitos nos alunos
Processo		Funcionalidade	Interactividade, participação e adequação do processo de formação	Flexibilidade, rigor, coerência e satisfação dos resultados no professor e no seu trabalho, do impacto na escola e dos efeitos nos alunos
Produto	Resultados no professor	Eficácia		Mudança, competência, desenvolvimento e realização do professor
	Resultados no trabalho docente	Utilidade		Resultados em termos de aplicação, desempenho, empregabilidade e carreira profissional dos professores
	Impacto na escola	Efectividade		Impacto na cultura, clima, projecto e produtividade da escola
	Efeitos no alunos	Rentabilidade		Efeitos na aprendizagem, desenvolvimento, progressão e inserção social dos alunos

Apesar de muito se falar actualmente sobre a qualidade da educação ou da formação, não é fácil encontrar um consenso sobre a sua definição ou sobre os critérios que a determinam. Por um lado, o objecto de análise é multidimensional e comporta dimensões dificilmente observáveis e outras só verificáveis a muito longo prazo; por outro lado, a análise dessas dimensões depende dos valores e intenções dos observadores, os quais são, muitas vezes, ética e politicamente conflituais, dentro de uma mesma comunidade (social, profissional ou científica).

Em termos mais latos, o termo qualidade tem, no uso comum, dois sentidos: usa-se para referir as características de algo e, nessa acepção, definem-se as qualidades de um objecto, descrevendo-o em relação à sua natureza, forma, conteúdo, o que constitui, essencialmente, uma descrição; ou para emitir um julgamento sobre o que é bom (ou o Bem), o que implica um juízo de valor sobre mérito e valor. Esta acepção levanta múltiplos

problemas, começando pela dificuldade em especificar e encontrar consenso sobre o que é bom ou não. Para que o conceito de bom (ou de qualidade) possa ser percebido, é necessário (ainda que de modo informal) estabelecer padrões e critérios de análise e comparação (Stake, 2004)

O mesmo autor chama a atenção para o facto de, por outro lado, a qualidade poder ser vista ainda como a resposta do sujeito (baseada em experiências anteriores) às características de um objecto ou situação - e, nesse sentido, como uma interacção entre quem aprecia a qualidade e aquilo que é apreciado – resposta que depende, em última instância, da intenção do observador.

A preocupação com a qualidade é antiga, mas ressurge no campo das organizações no último quartel do século passado, dando ênfase ao estabelecimento de padrões de produção e aos processos de organização e gestão que levam ao sucesso do produto. Em educação, a noção de qualidade existe desde sempre, uma vez que a educação contém, em si mesma, uma conotação positiva que se associa a qualidade, quer enquanto resultado social, quer no que respeita aos meios utilizados durante o processo (Garcia-Hoz, 1982). No entanto, a expressão é usada sobretudo a partir da década de 70, devido aos problemas levantados pelo alargamento da escolaridade obrigatória em muitos países ocidentais, já que o direito a uma determinada quantidade de educação não garante o direito à qualidade desta.

A definição do que é a qualidade em educação tem sido, pois, um dos focos de atenção de práticos e teóricos, nos últimos 30 anos. Simplificando, é possível conceber a qualidade da educação:

- definindo aprioristicamente o que se entende por qualidade e criando critérios que permitam medir e comparar os produtos do ensino com os padrões³⁴ identificados;
- identificando as representações de qualidade que os actores implicados foram construindo a partir das suas próprias experiências e recolhendo-as através de descrições verbais; estas representações, por sua vez, podem ser tidas em conta na sua subjectividade individual ou ser confrontadas e negociadas entre os diversos

³⁴ Usam-se aqui os termos critério e padrão nas acepções mais simples: critério é um descriptor ou atributo do real; padrão é “o conjunto de atributos necessários para um juízo de valor” (Stake, 2004:5)

actores, procurando criar consensos, ainda que precários, uma vez que as necessidades e finalidades individuais e sociais evoluem.

Estes problemas são duplamente identificáveis se nos debruçarmos sobre a noção da qualidade da formação dos professores, já que esta depende dos anteriores e ainda dos conceitos de profissionalidade docente e de formação pelos quais se opta (Estrela, 1999).

A partir da tipologia de Zeichner (1983) atrás citada, esta autora mostra que a noção de qualidade depende do modo como se perspectiva o papel do formando e as finalidades da formação em cada modelo: nos modelos behaviorista e artesanal, a qualidade da formação é definida a partir do conjunto de critérios a partir dos quais se avalia as competências pré-definidas como necessárias para o professor enquanto técnico do ensino; no modelo personalista, os critérios de qualidade são aferidos a partir das evidências de desenvolvimento demonstradas pelos formandos em relação a um quadro referencial teórico de estádios de desenvolvimento; nos modelos centrados na pesquisa ou críticos, os critérios de qualidade analisam-se através de comportamentos, atitudes e produções considerados representativos da capacidade de questionamento do real, nas suas diferentes formas (Estrela, 1999).

Se nos cingirmos à formação contínua destes profissionais, o conceito de qualidade depende também das concepções sobre o ensino e o papel do professor, bem como das percepções sobre as finalidades e os processos de formação. Assim, numa perspectiva defectológica, os critérios de qualidade serão definidos tendo em conta a aquisição de conhecimentos e/ou competências considerados necessários face à evolução científica, às mudanças sociais ou às mudanças na política educativa, enquanto numa perspectiva desenvolvimentista os critérios de qualidade são aferidos pela evolução ou mudança dos professores face às perspectivas de desempenho profissional individuais e/ou organizacionais. Nesta última forma, o desenvolvimento do professor é equacionado em termos de colectivo e por referência às situações concretas, como vimos no capítulo anterior.

Em síntese, se é consensual que a formação de professores deve resultar numa mudança, já os critérios em relação aos quais essa mudança deve ser analisada dependem das finalidades, opções e perspectivas que orientam a formação, as quais resultam, por sua vez, das concepções sobre o papel do professor, sobre as funções da escola e sobre a

orientação do ensino. Por isso, torna-se necessário identificar e caracterizar as diferentes perspectivas de avaliação e relacioná-las com as principais perspectivas sobre formação e ensino.

3.4. O papel do formando nas diferentes concepções de avaliação da formação

A articulação das finalidades e critérios de avaliação com as finalidades e orientações da formação, desenvolvimento profissional e ensino requer, portanto, a criação de quadros de referência amplos, que permitam ler as diferentes perspectivas sobre avaliação-formação-ensino-profissão de forma integrada.

Rodrigues (1995, 1998, 2001b) identifica, na avaliação como nas outras áreas mencionadas, três grandes tipos de postura que se definem em termos epistemológicos e metodológicos e por relação com opções políticas e éticas. Segundo o autor, avaliação da formação pode ser concebida e desenvolvida (e ela própria avaliada) numa perspectiva objectivista (ou técnica), numa perspectiva subjectivista (ou prática) ou numa perspectiva dialéctica (ou interaccionista). Estas perspectivas configuram paradigmas cujas características distintivas são reconhecíveis, em termos gerais, nos quadros de análise da formação, da profissão docente e do ensino.

O paradigma objectivista ou técnico parte do princípio que a realidade social, tal como a realidade física, é passível de ser conhecida de forma objectiva e os fenómenos e comportamentos que nela se observam podem ser explicados através de uma determinação linear de causalidade. Neste sentido, os sujeitos são considerados como objectos de conhecimento e as suas características como variáveis que é possível isolar e manipular, sendo a posição do avaliador totalmente exterior ao fenómeno em estudo.

A avaliação é aqui equacionada como uma forma de controlo da formação face a um referencial formulado externamente pelos avaliadores a partir de referentes legais e/ou dos órgãos de gestão da formação e/ou do ensino; os dispositivos de avaliação são do tipo auditoria ou prestação de contas, sendo os dados recolhidos essencialmente através de observação directa ou indirecta (inquérito). O avaliador tem um papel autocrático, na medida em que é ele que expressa os critérios de avaliação, decide o dispositivo de recolha

e tratamento de dados, interpreta esses dados e decide a forma de comunicação final aos decisores; o papel dos avaliados é essencialmente consultivo (fonte de informação).

Em termos gerais, é possível relacionar este paradigma de avaliação da formação com o paradigma tecnológico na formação dos professores (Zeichner, 1993) ou com o modelo centrado nas aquisições (Ferry, 1983), já que partem dos mesmos princípios axiológicos e epistemológicos. Neste quadro, a formação contínua tem uma função de remediação de lacunas formativas ou correcção de insuficiências face a inovações externamente decididas, numa perspectiva claramente defectológica.

Na mesma lógica, é ainda possível relacionar este paradigma com uma imagem do ensino enquanto ocupação técnica (Woods, 1999), sendo os contornos do profissionalismo docente prioritariamente definidos pelo empregador (no caso, geralmente o Estado)³⁵.

O paradigma subjectivista ou prático (Rodrigues, 1995, 1998, 2001b) parte do princípio oposto a este - a impossibilidade de conhecer o real social objectivamente - pelo que o conhecimento só pode advir das leituras e interpretações que os sujeitos em situação fazem desse mesmo real. Para compreender essas interpretações, criadas a partir dos valores, interesses e motivações individuais, é necessário que o observador recorra à redução fenomenológica e assuma uma posição de participante na situação observada, no quadro de uma metodologia etnográfica.

A avaliação da formação assume aqui essencialmente uma perspectiva de auto-avaliação, no quadro do desenvolvimento pessoal e profissional desejado. O papel do sujeito no processo de avaliação é, pois, um papel activo e deliberativo. A relação com o avaliador é essencialmente de base contratual e a recolha, análise e interpretação dos dados de avaliação é desenvolvida face a critérios personalizados, formulados com base nas expectativas, interesses e necessidades percebidas pelo professor-formando. A metodologia de avaliação pode prever o recurso a observações, entrevistas e outras técnicas de carácter projectivo, como os diários e os portefólios.

Esta perspectiva avaliativa adequa-se a formações de cariz personalista e desenvolvimentista (Zeichner, 1983), predominantemente centradas no processo (Ferry,

³⁵ Em termos estritamente teóricos, poderíamos ainda relacionar esta imagem do ensino e da profissão com o modelo curricular escolar centrado nos objectivos (Pacheco, 1996) e com estratégias de ensino centradas no professor.

1983), formações que se centram na pessoa do professor, visando o desenvolvimento pessoal e profissional deste e tendo como referência uma imagem do ensino enquanto arte (Woods, 1999). A esta perspectiva corresponde ainda uma concepção de profissionalidade docente baseada na maturidade que este vai adquirindo nos diferentes ciclos de vida (Sikes, 1985), de carreira (Fuller e Brown, 1975, Huberman, 1989, entre outros), passando por diferentes estadios de desenvolvimento cognitivo (Thies-Sprinthall e Sprinthall, 1987, Oja, 1989, entre outros)³⁶.

Finalmente, no paradigma dialéctico ou crítico, os fenómenos são analisados no contexto de influências sociais mais amplas, sendo a possibilidade do seu conhecimento parcialmente dependente do sujeito que apreende e parcialmente independente dessa percepção, exigindo, por isso, a interacção entre o objectivo e o subjectivo, o exterior e o interior, num processo de causalidade circular. Neste sentido, os indivíduos são considerados em simultâneo como objecto de determinações de aspectos do contexto social em que se inserem e como sujeitos cujas interpretações contribuem para os determinar. Tais interpretações, porém, não são suficientes para explicar na totalidade esses aspectos, pelo que se torna necessário questionar o tipo de conhecimento construído pelos indivíduos (percepções, crenças e preconceitos decorrentes da experiência e da posição social). O conhecimento requer, portanto, distanciação, consciencialização e crítica do conhecimento subjectivo e ainda a reorganização do significado das situações, sendo o indivíduo sujeito e objecto desse conhecimento, num processo que pode ser facilitado por uma metodologia de investigação-acção (Rodrigues, 1995, 2001b).

Esse questionamento, por seu lado, pode favorecer a tomada de consciência dos limites e constrangimentos sociais (o que configura novas formas de conhecimento) e conduzir a outros posicionamentos e linhas de acção, que permitam ultrapassá-los ou, no mínimo, reequacioná-los.

Neste quadro, a avaliação da formação constitui-se em co-avaliação, já que os indivíduos são participantes activos da orientação e gestão desta. Por outro lado, a

³⁶ A esta perspectiva será ainda fácil fazer corresponder, em termos escolares, o modelo curricular centrado no processo (Pacheco, 1996) e processos pedagógicos centrados no aluno e no seu desenvolvimento e aprendizagem, nos quais nos quais a avaliação tem essencialmente uma função de auto-regulação e auto-controle (Rodrigues, 1995).

avaliação é levada a efeito por referência a critérios que decorrem da própria comunidade educativa, em determinado momento, tendo, por isso, um carácter contextual.

Sendo produto de um colectivo, a definição desses critérios exige o confronto e a negociação das perspectivas individuais. Aqui, o papel do avaliador é essencialmente o de recurso técnico e moderador, parceiro dos avaliados na situação de avaliação. Os dispositivos de avaliação a implementar baseiam-se, por isso, na possibilidade de o grupo “pilotar” o processo e requerem o uso de técnicas de observação directa e indirecta (diários, portefólios), mas também de situações de discussão em momentos-chave, decididos pelo grupo (Rodrigues, 1995, 2001b).

Para esta perspectiva confluem muitos dos estudos que, nos últimos anos, procuraram conceptualizar a avaliação. É nesta linha que, no que consideram a quarta geração de avaliadores³⁷, Guba e Lincoln (1989) definem a avaliação como o processo pelo qual avaliadores e intervenientes, em conjunto e colaborativamente, constroem uma interpretação consensual de um objecto avaliado, a qual é sujeita a uma contínua reconstrução. A avaliação é, pois, um processo contextualizado, que implica os intervenientes na definição dos critérios e na negociação destes através do confronto de perspectivas. Entre avaliadores e intervenientes cria-se uma relação dialéctica e de descoberta, pressupondo a partilha de responsabilidades na tomada de decisões.

É nesta linha ainda que podemos inserir a abordagem da avaliação a que Cardinet e Laveault (2001) chamam comunicacional e que desenvolvem quer em relação aos indivíduos, quer em relação aos dispositivos³⁸. Nestes processos, a avaliação parte de um contexto social complexo (tendo em conta os actores, os papéis sociais que desempenham, as normas reguladoras, as orientações) e surge a partir de um problema ou crise e da necessidade de modificar ou melhorar a situação existente. A avaliação realiza-se por

³⁷ Guba e Lincoln, em 1989, distinguem quatro gerações de avaliadores, correspondendo a diferentes perspectivas teóricas e propostas de abordagens práticas que marcaram a reconceptualização do conceito e a crescente complexificação das suas práticas. À primeira, chamaram a geração da avaliação como medida, característica do início do século, fortemente marcada pelos trabalhos de Binet, pelo método experimental e pela influência dos processos tayloristas no campo das empresas; a segunda geração corresponde à avaliação como descrição, uma vez que se pretendia, numa perspectiva tyleriana, determinar pontos fortes e fracos e descrever até que ponto os alunos atingem os objectivos definidos; a terceira geração, a da avaliação como formulação de juízos de valor, dissemina-se a partir da década de 60 e corresponde a uma ampliação da concepção, das funções, do objecto e dos processos da avaliação.

³⁸ Dispositivos de avaliação de escolas, currículos, inovações, projectos (Cardinet e Laveault, 2001)

referência a valores subjectivos – os dos actores – e, por isso, o referencial que justifica a recolha de informação deve ser construído e explicitado pelos actores implicados; mas, sendo o referencial o resultado da negociação sobre o valor dos objectivos e os critérios de interpretação a utilizar, trata-se de um processo em que “o avaliador funciona numa epistemologia intersubjectivista, que faz dialogar os diferentes pontos de vista” (Cardinet e Laveault, 2001:20). O avaliador torna-se, assim, um facilitador da comunicação num processo cujo eixo central, em termos metodológicos, é a construção do referencial. A definição dos critérios que constituem esse referencial é um processo continuado de aprendizagem e de reconstrução, assumindo a avaliação um papel dinâmico na evolução dos actores, das instituições, dos processos.

Estes autores sublinham, porém, que a validade sistémica da avaliação (Frederiksen e Collins, 1989, cit. in Cardinet e Laveault, 2001), enquanto processo de comunicação, de negociação e de formação, não está ainda totalmente conseguida, na medida em que, se é verdade que se avalia mais e melhor, esse trabalho não tem ainda grandes efeitos no sistema educativo. Para os autores, só é possível aumentar essa validade sistémica se se integram dimensões de diferentes níveis/planos de avaliação, em processos de zoom internos (o aluno, a sala de aula) e externos (a escola, o currículo, o sistema de ensino, o sistema de formação de professores) que contribuam para se esclarecer entre si, respeitando, porém, os princípios fundamentais da essência de cada um desses níveis. A questão da validade sistémica é, porém, da maior importância, uma vez que não faz sentido gastar tanto tempo, esforço e dinheiro em processos de avaliação que se limitam a formular juízos de valor sobre o sucesso ou fracasso dos alunos, das escolas ou dos professores.

Neste terceiro paradigma de avaliação da formação que temos vindo a sintetizar, a construção de um referencial será, portanto, um modo de levar os intervenientes a tomar consciência não apenas das suas escolhas, mas também da interdependência das suas posições com as dos outros, contribuindo para o desenvolvimento da sua coesão, enquanto grupo. Consciencialização e coesão são, neste sentido, o cerne de uma possível transformação da situação.

Esta perspectiva da avaliação articula-se com o paradigma sócio-crítico (ou de indagação, Zeichner, 1983; ou centrado na análise, Ferry, 1983; ou sócio-reconstrucionista, Marcelo, 1999) da formação de professores, visando o questionamento ético e político do

ensino e do currículo e o desenvolvimento de uma atitude investigativa e crítica face ao real. Ao invés da perspectiva anterior, porém, a óptica do desenvolvimento docente não é individual, mas colectiva e organizacional, construindo-se este a partir do confronto, partilha e questionamento do conhecimento profissional e da profissionalidade, o que, em última instância, contribuirá para fundamentar a acção do professor na escola e na sociedade (Estrela, 2002).

A esta finalidade da formação, corresponde uma concepção de docente como profissional autónomo, social e eticamente responsável (Contreras, 2003)³⁹.

Na comparação entre os diferentes paradigmas, um dos factores discriminativos é, como vimos, a forma como é perspectivado o papel dos avaliados e, concretamente, o dos formandos. As diferenças no estatuto que lhes é atribuído nos três paradigmas tornam-se mais claras se analisarmos as suas funções ao longo da cadeia de práticas que compõem o processo de avaliação da formação, desde a recolha de informação à formulação de juízos de valor sobre essa informação (Rodrigues, 2001a; 2001b; 2004).

Com efeito, aos formandos pode ser pedida apenas informação sobre a formação, ficando todas as outras actividades que compõem o processo avaliativo a cargo do avaliador (construção de critérios de avaliação, comparação, valoração), no quadro de uma perspectiva objectivista.

No entanto, os formandos podem participar nessas actividades, se lhes for pedida a descrição da formação, a comparação com alternativas, a reflexão sobre as experiências pessoal à luz do seu próprio projecto de formação e a formulação de juízos de valor, no quadro de uma perspectiva interpretativa ou subjectivista.

Podem ainda intervir directamente, através do confronto de perspectivas, da discussão e da negociação, na construção de um referencial colectivo de avaliação (parâmetros, categorias, critérios, indicadores), construção que permite a selecção reflectida de valores e linhas de acção, no quadro de uma perspectiva sócio-crítica.

³⁹ Em termos de educação escolar, a esta perspectiva é ainda possível fazer corresponder um modelo curricular centrado na situação ou crítico, construído pelo conjunto de professores da escola como resposta aos problemas concretos que se lhe deparam. A participação e colaboração entre os professores no contexto profissional concreto permitirá a problematização e análise do real e o desenvolvimento de linhas de acção estratégicas, numa perspectiva emancipatória (Pacheco, 1996).

Colocando a questão de outro modo, é a participação ou não dos formandos na construção do referencial de avaliação que diferencia verdadeiramente o estatuto atribuído aos participantes nos dois primeiros paradigmas; e é a consciencialização e questionamento dos seus próprios referentes pelo confronto com os dos outros e a transformação destes pela construção de um quadro de referências colectivo (se não comum, pelo menos partilhado) que diferencia o estatuto dos participantes nos dois últimos paradigmas.

Os diversos papéis atribuídos aos formandos no processo de avaliação da formação correspondem a diferentes modos de equacionar o lugar que os formandos ocupam na formação (Barbier, 1993; Estrela, 2002), como referimos no primeiro capítulo. Retomando o quadro então apresentado e completando-o com os aspectos relativos à avaliação da formação que temos vindo a focar neste capítulo, é possível chegar a uma síntese que articula concepções de desenvolvimento profissional docente, formação de professores e avaliação da formação, síntese que apresentamos no quadro seguinte.

Quadro 7 – Estatuto dos formandos na formação e na avaliação da formação
(c/ base em Estrela, 2002, Rodrigues, 2001b; 2004)

Papel dos formandos → Concepções e orientações ↓	Os formandos como objecto de formação e de avaliação	Os formandos como sujeitos da formação e da avaliação	Os formandos como objecto e sujeito da formação e da avaliação
Concepção de profissionalidade docente	Assente em critérios de eficiência social	Assente no auto- desenvolvimento individual	Assente na análise e questionamento das situações profissionais e dos contextos sociais, bem como na dimensão ética da profissão
Concepção de desenvolvimento profissional e de formação	Acumulação e aperfeiçoamento de competências correspondentes à noção de boas práticas	Autonomia do professor na construção do seu conhecimento profissional prático	Construção partilhada do conhecimentos profissional para uma intervenção funda- mentada na escola e na sociedade, com base numa atitude investigativa e crítica face ao real
Orientação e modelo de formação	Orientações do tipo corporativo/artesanal; modelo académico; modelo tecnológico	Orientações e modelos humanistas, desenvolvimentistas, personalistas	Orientações investigativas; modelo sócio-crítico
Concepção de avaliação da formação	Controlo externo da formação	Auto-avaliação	Co-avaliação em contexto
Fonte de definição dos critérios	A administração	Os formandos	A comunidade
Modo de participação na avaliação da formação	Exame e/ou auscultação	Votação	Confronto e negociação
Resultados da participa- ção na avaliação	Informação	Escolha	Transformação

Em suma, se as concepções de desenvolvimento profissional e de formação estão indissolivelmente ligadas às concepções de professor e de profissionalismo docente para as quais se orientam, também as concepções de avaliação da formação se articulam e são induzidas pelas concepções de formação (Vial, 2006).

Neste sentido, o estatuto do formando na avaliação da formação decorre do lugar que ele ocupa no processo de formação e este, por sua vez, relaciona-se com o papel que se atribui ao professor na escola, na sociedade e na definição da própria profissão.

3.5. A avaliação formativa da formação de professores

É na relação antes estabelecida entre avaliação e formação que podemos radicar o cerne da noção de avaliação formativa, já que esta assenta no princípio de que uma prática (a avaliação) pode melhorar outra (a formação) – e, neste sentido, o que se espera da avaliação depende da finalidade que se atribui à própria formação.

Como antes ficou enunciado, por avaliação formativa entende-se aquela cuja função é contribuir para a melhoria do processo ou actividade que avalia, pressupondo, portanto, que é realizada e comunicada no decurso desse processo. Introduzido por Scriven em 1967, o termo aplicava-se, inicialmente, à avaliação dos meios de ensino (currículos, métodos) e os procedimentos propostos visavam permitir ajustamentos sucessivos durante o desenvolvimento ou ensaio de novos currículos e/ou métodos. Em 1971, Bloom e os seus colaboradores utilizaram o termo para se referirem aos procedimentos utilizados pelo professor para adequar o processo de ensino às características, ao tipo de progressão e às dificuldades dos alunos na aprendizagem. Mais recentemente, diversos autores têm vindo a debruçar-se sobre a auto-avaliação formativa das aprendizagens, numa perspectiva marcadamente construtivista.

Associa-se geralmente avaliação formativa a processos levados a efeito a nível interno, mas nada obsta a que a avaliação formativa seja realizada por um avaliador ou equipa externa ou que se procure conciliar as duas perspectivas. No caso dos avaliadores externos, estes podem emitir juízos de valor que facilitem a decisão (avaliação apreciativa) ou comunicar os resultados da avaliação e deixar que as audiências produzam essa apreciação (avaliação democrática, cf. McDonald, 1983, cit. in Rodrigues, 1993); podem

ainda limitar-se a ajudar a realizar uma avaliação interna ou auto-avaliação organizacional (Patton, 1997; Kushner, 2000, cit.s in Stake, 2004).

3.5.1. Avaliação formativa e regulação

Na avaliação de currículos ou na avaliação das aprendizagens, a avaliação formativa é um meio de regulação do processo, permitindo a sua reorientação ou modificação, de acordo com referentes previamente definidos ou com um referencial comum que se vai elaborando no próprio processo avaliativo.

Em 2001, De Ketelle fazia notar a importância que a noção de regulação foi progressivamente assumindo no quadro da avaliação formativa, tornando-se a principal função desta, quer por relação com a aprendizagem dos sujeitos, quer por relação com uma acção desenvolvida em determinado contexto espaço-temporal.

No entanto, a regulação não é uma característica específica da avaliação formativa. Como Allal (1990, 1991) faz notar, todas as modalidades de avaliação adoptadas por um sistema de formação têm uma função reguladora, já que visam assegurar a articulação entre os formandos e o sistema de formação. Se a regulação assegura que as características dos alunos ou dos formandos respondem às exigências do sistema, a avaliação adquire uma função prognóstica ou sumativa (consoante o momento em que é levada a efeito), permitindo tomar decisões relativas quer à admissão e orientação (no início do processo), quer à certificação intermédia e/ou final; se a regulação assegura que os meios de formação correspondem às características dos alunos ou dos formandos, durante o processo de formação, a avaliação assume uma função formativa, fornecendo informações que permitem a adaptação do processo de ensino e do processo de aprendizagem aos sujeitos que nela participam.

Na verdade, o termo regulação pode ser utilizado em diferentes acepções. Etimologicamente, regular é conformar a uma regra, o que sugere a regularização e conformização de um sistema à lógica de origem, resolvendo ou prevenindo o desvio. No entanto, o termo evoca, também, a capacidade de um sistema se ajustar a novas regras e encontrar um novo equilíbrio. Legendre (1993, cit. in Laveault, 2004:57), define regulação como

“o conjunto de acções e de funções com o fim de manter o equilíbrio de um sistema complexo, apesar das intervenções do seu ambiente, ou de modificar o sistema de modo a que este se adapte às condições ambientais”

Na mesma linha, Moyne (1998:27) refere a possibilidade de o termo significar também o ajustamento de vários elementos estranhos uns aos outros, os quais contribuem para o enriquecimento do conjunto:

“É necessário conceber o conteúdo da palavra regulação não como tendo uma função de sedimentação estática, mas de génese. Toma então o sentido não apenas de equilíbrio das componentes de um grupo ou de uma acção, mas de descoberta das suas potencialidades escondidas, de optimização, como o conceito de formação, de que é a outra face. Não existe formação sem regulação”

Em suma, o termo regulação refere-se a um acto ou a um efeito e pode significar a regularização do curso de uma acção, de modo a que esta não se afaste dos objectivos; ou a sua reorientação para objectivos mais congruentes e pertinentes.

Neste sentido, Torrance e Pryor (2001, cit. in Fernandes, 2005) distinguem duas perspectivas de regulação: regulação convergente (subordinada a um critério ou objectivo previamente definido, mais orientada para os resultados que para o processo) e regulação divergente (orientada para o desenvolvimento dos processos cognitivos e das estratégias de resolução de problemas).

Partindo da análise do significado do termo, Vial (2001) considera também duas diferentes acepções do conceito. Em termos gerais, por regulação entende-se o processo de regularização de uma acção efectuada anteriormente de forma irregular, o que significa realizar a mesma coisa, mas de outro modo, para que “entre na regra”, através de um salto qualitativo que implica a criação de novas estratégias e procedimentos. Segundo o autor, o conceito, importado da cibernética⁴⁰ e aplicado como metáfora às situações de avaliação, é redutor quando se trata de relações humanas: a regulação cibernética é pensada do exterior, sendo os sujeitos encarados como objectos sobre os quais o processo de regularização se

⁴⁰ Significando, inicialmente, a paragem automática de uma máquina quando alguma coisa disfuncionava, exigindo uma intervenção externa e, mais tarde, a programação da própria máquina para a superação dos disfuncionamentos)

efectua (avaliação por retroacção sistemática), ainda que contando com a sua participação na escolha dos meios para ultrapassar o obstáculo (avaliação na remediação).

Por oposição, Vial (2001) defende um conceito de regulação não como superação de obstáculos para retomar o programa inicialmente definido (processo que se aproxima da noção de controle), mas como modo de repensar e reorientar o programa inicial e os referentes de partida, numa perspectiva sistémica. O obstáculo encontrado no percurso não é, portanto, algo a eliminar ou ultrapassar para voltar ao percurso inicialmente definido, mas uma situação significativa que deve ser analisada, podendo levar a repensar esse percurso e os critérios de referência iniciais. Trata-se de uma regulação divergente, que aceita o imprevisível no quadro de um projecto comum aos diversos actores e com vista o seu sucesso.

Assim, enquanto a regulação cibernética tem por função a adaptação (colmatando erros, numa perspectiva defectológica), a regulação sistémica⁴¹ divergente tem por função a reorientação, eventualmente fazendo evoluir o referencial de partida (promovendo potencialidades, numa perspectiva desenvolvimentista). Esta última perspectiva considera a avaliação como o “trabalho do sujeito com vista a uma mudança realizada com outros sujeitos; parceiros da situação de avaliação, eles mesmos avaliadores (...)” (Vial, 2001:68).

Em síntese, a regulação pode ser encarada como o processo de ajustamento gradual da formação (e das aprendizagens dos formandos) ao plano prévio e aos resultados esperados, numa perspectiva de conformação do real a referentes externamente definidos, como na definição de Vial (2001) de regulação cibernética ou na definição de Torrance e Pryor (2001) de regulação convergente; ou pode ser equacionada como o processo de reorientação da acção, fazendo evoluir o referencial de partida pelas perspectivas de desenvolvimento dos sujeitos, numa perspectiva divergente e sistémica (Vial, 2001).

É nesta última perspectiva que se podem situar a maior parte dos trabalhos recentes sobre avaliação formativa, dando origem ao que De Ketelle (2001:10/) designa como “paradigma da avaliação-regulação centrada na acção situada” - uma avaliação-regulação situada e sistémica, pragmática, diferenciada e negociada, que exige a comunicação e a coordenação entre os actores.

⁴¹ “systémiste”, no original (Vial, 2001: 67-77)

Destes trabalhos, grande parte incide na regulação ou na auto-regulação das aprendizagens. Fernandes (2005) faz uma síntese das várias correntes⁴² que, nos últimos anos, têm desenvolvido a avaliação formativa e reguladora das aprendizagens, considerando que todas elas têm em comum a incidência na orientação e melhoria das aprendizagens – uma avaliação “intrinsecamente associada ao ensino e à aprendizagem, devidamente contextualizada e em que os alunos têm um papel relevante a desempenhar” (2005:63).

Para designar estas novas correntes que se constituem como uma alternativa às práticas que tradicionalmente se designam por avaliação formativa (na sua versão comportamentalista e objectivista), o autor propõe o termo “avaliação formativa alternativa”, abrangendo nessa designação as concepções e práticas que configuram “um processo eminentemente pedagógico, plenamente integrado no ensino e na aprendizagem, deliberado, interactivo, cuja principal função é a de regular e de melhorar as aprendizagens dos alunos” (Fernandes, 2005:65)

Esta abordagem constitui, segundo o autor, uma síntese entre a literatura francófona, que se centra sobretudo nos processos internos de regulação das aprendizagens (metacognição, auto-controlo, auto-avaliação e auto-regulação)⁴³ e a literatura anglo-saxónica que dá relevo essencialmente ao feed-back do professor numa perspectiva de regulação com vista à melhoria das aprendizagens (perspectiva mais pragmática, porque mais centrada em tarefas curriculares concretas e critérios de desempenho, bem como em apoios específicos da parte do professor, segundo Fernandes, 2005).

⁴² Entre outras: avaliação alternativa (Gipps e Stobart, 2003, cit. in Fernandes, 2005); avaliação autêntica (Wiggins, 1988, 1998, cit. in Fernandes, 2005); avaliação contextualizada (Berlack, 1992, cit. in Fernandes, 2005); avaliação formadora (Nunziatti, 1990, Abrecht, 1991, cit. in Fernandes, 2005), avaliação reguladora (Allal, 1991, Perrenoud, 1998, 2001); o autor identifica-as como abordagens alternativas de avaliação formativa, salientando que não são apoiadas teórica e conceptualmente de modo a constituir verdadeiros modelos ou paradigmas.

⁴³ Nesta perspectiva, a avaliação formativa exige, no mínimo: o envolvimento dos alunos no processo de ensino-aprendizagem, co-responsabilizando-os pelas suas aprendizagens, num clima de escola e de sala de aula baseado no princípio de que todos os alunos podem aprender (Perrenoud, 1998, 2000, entre outros autores); a criação ou selecção de actividades curriculares que sejam ao mesmo tempo de ensino, de aprendizagem e de avaliação, que não se limitem às operações mentais ou relacionais dos níveis taxonómicos mais básicos (Perrenoud, 2000; Wirthner, 2001; De Ketelle, 2001; Vial, 2001, Peralta, 2002, entre outros autores); uma interacção professor/aluno e aluno/aluno (Allal, 1991, 2004; Altet, 2000, 2001; Jorro, 2001) que permita um feed-back adequado e eficaz e favoreça processos de auto-regulação da aprendizagem e a regulação do ensino

3.5.2. Avaliação formativa e auto-avaliação das aprendizagens

Os conceitos de auto-avaliação e auto-regulação⁴⁴ estão no cerne daquilo a que alguns autores chamam avaliação formadora (Nunziati, 1992). Abrecht (1994) distingue este tipo de avaliação (que assegura a regulação da aprendizagem pelo aluno) da avaliação formativa (na qual a regulação incide sobre as estratégias pedagógicas do professor). A diferença entre avaliação formadora e avaliação formativa será, portanto, a centração da primeira no sujeito e no seu envolvimento em todo o processo de avaliação, do estabelecimento de critérios à análise de resultados, passando pelas várias fases de reflexão sobre o processo. Em todo o caso, parece-nos que a noção de avaliação formadora se integra no conceito de avaliação formativa, com um especial enfoque na auto-regulação pelo sujeito do seu próprio processo de aprendizagem, pressupondo formas de comunicação eficazes entre professor e aluno e instrumentos adequados para a análise do processo e dos resultados, pelo aluno.

A auto-avaliação e auto-regulação das aprendizagens dos formandos tem sido também explorada na formação de professores, área em que se reveste de especial relevância, quer pelas questões óbvias relativas ao isomorfismo que caracteriza a formação destes profissionais, quer pela importância que a análise e reflexão têm no desenvolvimento e autonomia profissionais (Perrenoud, 1993, 1994).

Segundo Paquay, Darras e Saussaez (2001, com base em Paquay, Allal e Laveault, 1990; Saussaez e Paquay, 1994; Saussaez e Allal, 1999), a auto-avaliação implica que o sujeito realize pelo menos três operações: a auto-observação (de si próprio e da situação), o auto-diagnóstico (interpretação das informações decorrentes da auto-observação) e a escolha da auto-regulação (ajustamento/reorientação da acção). A auto-avaliação assume, assim, a forma de uma reflexão que se realiza por referência a critérios de qualidade definidos pelo próprio e por outros.

⁴⁴ A maior parte dos trabalhos nesta área parte de elementos conceptuais postos em relevo pela investigação sobre metacognição. A definição de metacognição inicialmente proposta por Flavell (1976) refere-se ao conhecimento que o sujeito tem do seu próprio processo cognitivo, de modo a permitir uma avaliação, regulação e organização desse processo de acordo com os objectivos. A transposição destes conceitos para a sala de aula visa a criação de situações e condições que favoreçam a reflexão metacognitiva e facilitem a emergência de processos reguladores (Allal, 2001).

Num processo de formação certificativo, como é o da formação inicial de professores, a auto-avaliação em sentido restrito (o sujeito que, sozinho, avalia o processo, os resultados, o projecto que realiza) surge frequentemente associada à co-avaliação, a qual engloba o confronto entre a auto-avaliação realizada pelo formando e a hetero-avaliação que o formador realizou sobre a mesma situação ou acção.

Paquay, Darras e Saussaez (2001) relatam duas experiências de co-avaliação (formador e formando) a partir de processos de auto-avaliação realizados pelos formandos (futuros professores e futuros enfermeiros), com base em grelhas de análise de comportamentos, atitudes e uso de conhecimentos e concluem que, quer num contexto, quer noutro, os formandos se encontram numa situação paradoxal. Com efeito, aos formandos é pedida uma auto-avaliação, mas a decisão final é do formador, o que acaba por levar à criação de estratégias que não correspondem exactamente a processos de auto-avaliação, mas de conformação a uma exigência exterior (tácita ou explícita). Concluem os autores que a delegação de parte do poder avaliativo para o formando pode mascarar o facto desse poder pertencer ao avaliador, mas a própria delegação é uma revelação desse poder... Em contrapartida, propõem:

- associar os formandos à definição do referente de avaliação, através da análise comum das exigências do trabalho docente e definição de critérios de qualidade;
- reconhecer a pluralidade de pontos de vista e explicitar indicadores comuns ao formador e aos formandos;
- criar “espaços protegidos” para a auto-avaliação, nos quais se possa errar e tentar de várias maneiras, sem a “ameaça” da avaliação certificativa;
- estabelecer uma relação de confiança no formador/avaliador e nos seus pares;
- usar instrumentos de auto-avaliação numa perspectiva proactiva e não apenas retroactiva, contribuindo para a construção de um modelo profissional no formando (e, nesse sentido, de um modelo de intervenção do estagiário);
- tornar os formandos/estagiários actores plenos, desenvolvendo competências auto-avaliativas e metacognitivas em todo o curso e não apenas nas situações de introdução à prática profissional;
- articular o processo de auto-avaliação dos formandos com a auto-avaliação dos alunos, no quadro da antinomia fundamental da educação: a pressão que se exerce sobre o

aluno para que este se desenvolva e o seu livre arbítrio para aprender. (Paquay; Darras e Saussaez, 2001)

Em todo o caso, as linhas de actuação propostas não parecem responder à questão fulcral: pode um processo certificativo ser negociado? Na prática, não se estará apenas a separar a avaliação formativa da sumativa, retirando ao formando, na segunda, o poder que lhe foi dado na primeira?

Para além da relação entre avaliação certificativa, avaliação formativa e auto-avaliação, é possível ainda levantar outras linhas de questionamento: que tipo de processos facilitam a auto-avaliação; como é que os formadores encaram a auto-avaliação dos formandos e como é que a integram na avaliação e na formação; como e em que sentido os formandos orientam a auto-avaliação.

Compreender os processos que facilitam a auto-avaliação – decompor, analisar e intervir nos aspectos pelos quais este tipo de avaliação é passível de se desenvolver – parece fundamental para que o envolvimento dos formandos não se transforme num enunciado utópico⁴⁵ ou numa forma de manipulação.

Nesta linha, Laveault (2004) analisa as interacções entre formação e avaliação formativa através do estudo das regulações das aprendizagens, desenvolvendo um modelo de auto-avaliação dos formandos com base nos diversos aspectos da regulação da acção, modelo que “permite situar as situações de auto-avaliação num *continuum* que vai da regulação externa à auto-regulação completa” (Laveault, 2004: 51).

Para o autor, a auto-avaliação tem vários graus, conforme o formando exerce maior ou menor controlo sobre a definição de objectivos e padrões de desempenho, a retroacção e a remediação necessária para reduzir o desvio que o separa do objectivo. Assim, o formador, o formando e outros formandos podem desempenhar diversos papéis no processo formativo e na regulação, o que dá origem a diferentes modalidades de auto-avaliação (ou diferentes níveis de controlo, pelo formando, da sua própria avaliação). A negociação

⁴⁵ Para Hadji (1997), a avaliação formativa é uma “utopia promissora”, porque o que a define é, antes de mais, a intenção do avaliador; neste sentido, não existem práticas ou dispositivos que, à partida, possam ser considerados formativos. O modelo ideal de avaliação formativa não é, por isso, directamente operativo: uma actividade de avaliação torna-se formativa se e quando a intenção do avaliador se concretiza numa relação de ajuda à formação.

desses papéis conduz a um equilíbrio que depende das interações entre os actores, uma vez que para o alcançar são necessários ajustamentos ou regulações.

Neste jogo de interações com vista ao equilíbrio, o formando assume progressivamente papéis mais importantes, porque o objectivo implícito de toda a aprendizagem é, precisamente, a autonomia do estudante, de modo que a regulação da aprendizagem se faça sem intervenção do exterior. Para uma auto-regulação que se vá progressivamente afirmando como autónoma, é necessário que o estudante se envolva na determinação das finalidades da aprendizagem, na planificação das actividades a desenvolver, na monitorização dessas actividades e na verificação e ajustamento em função de critérios de eficiência e eficácia. Preparar o aluno para a auto-regulação implica a redução progressiva das regulações externas sobre a actividade do aluno, substituindo-as por regulações internas. Este processo pode ter que ser reiniciado quando se introduzirem novos conceitos, passando por uma etapa inicial em que a regulação depende do professor e progressivamente vai passando por várias etapas, nas quais os papéis se vão modificando até à auto-regulação pelo estudante.

Laveault (2004) chega, assim, a um modelo de interações que engloba três tipos de regulação: a regulação dos actores quanto à actividade; a regulação entre actores quanto aos seus papéis; a regulação dos papéis em função dos actores.

A regulação da actividade visa reduzir o desvio entre o nível de aprendizagem actual e o que se pretende; a regulação entre actores visa aproximar as concepções que alunos e professores fazem dos seus respectivos papéis; e a regulação dos papéis visa dar a cada actor o papel que lhe convém, melhorando o seu funcionamento. Todos os actores envolvidos na aprendizagem de um formando têm um papel na regulação e realizam ajustamentos que favoreçam essa aprendizagem: o formando ajusta a sua acção em função quer do “feed-back” recebido, quer das suas próprias observações e dos seus resultados; o formador ajusta a sua acção em função do desempenho dos alunos, das observações na sala de aula e do “feed-back” recebido durante as actividades; e os pares ajustam a sua acção no contexto das interações sociais na classe.

Este modelo dinâmico das interações permite, segundo o autor, encontrar “o delicado equilíbrio” entre o controle total pelo formador e o controle total pelo formando, já que é tão difícil acreditar que o formando possa aprender quando todos os aspectos da

aprendizagem estão nas mãos do formador, como acreditar que ele pode aprender se deixado entregue a si mesmo. Por outro lado, acentua a regulação dos actores e dos papéis que desempenham e não apenas a regulação da actividade.

Para além da organização de processos facilitadores, a auto-avaliação depende ainda das concepções que sobre ela têm quer os formadores, quer os formandos e do modo como esses actores a integram na formação.

Com base na perspectiva de Vial (2001; 2002)⁴⁶, Rouillier e Pillonel (2004) analisaram as concepções de práticas de auto-avaliação em dois contextos de formação inicial, de professores e enfermeiros. Pretendiam saber, entre outras coisas, se as concepções dos formadores revelavam essencialmente uma lógica de controle ou uma lógica de questionamento e que papel era atribuído ao formador e ao formando na auto-avaliação. Criaram um instrumento com asserções relativas à auto-avaliação e entrevistas semi-directivas que aplicaram a parte dos formadores que responderam à primeira técnica usada. A análise dos resultados mostrou que os formadores viam a auto-avaliação essencialmente como um modo de os formandos auto-controlarem o seu processo formativo, face ao referencial institucional de competências profissionais a adquirir e não como um modo de auto-questionamento para desenvolver potencialidades. Segundo os autores, se as práticas de avaliação não comportam o auto-questionamento e a procura de sentido para construir um projecto profissional, a finalidade de desenvolver uma prática reflexiva, expressa na maior parte dos programas de formação, fica fortemente comprometida.

Quanto ao papel do formador e do formando na auto-avaliação, Rouillier e Pillonel (2004) identificam dificuldades relativas à autonomia dos formandos, por um lado, e à gestão da comunicação, por outro, sublinhando as estratégias desenvolvidas pelos formandos face às relações de poder que se estabelecem. Esta dissimetria é evidenciada por outros trabalhos, como o de Allal (2002), que explicita a dificuldade no desenvolvimento da autonomia dos formandos através de um processo de auto-avaliação.

⁴⁶ Vial (2001) perspectiva a auto-avaliação como contradição e complementaridade entre dois campos: o do auto-controle (que estabelece a relação entre o que foi realizado e os critérios pré-definidos) e o do auto-questionamento, no quadro de um projecto pessoal. Estes dois processos evidenciam que a conformidade e a singularidade são duas funções divergentes da auto-avaliação, as quais, no entanto, é necessário articular num processo de formação profissional, já que é a articulação entre socialização e individualização que permitirá a autonomização.

Em suma, a ideia de controle que tem marcado as práticas de avaliação em educação e formação parece orientar também a auto-avaliação. Por outras palavras, o desenvolvimento da capacidade de questionamento e indagação requer mais do que o estabelecimento de práticas e hábitos de auto-avaliação.

No mesmo sentido podem ser lidas as conclusões de Jorro (2004) relativas a duas investigações nas quais analisa o papel da auto-avaliação na reflexão sobre a prática em professores e formadores de professores. A autora afirma que as formas de enunciação discursiva pela qual é realizada a auto-avaliação “veiculam sistemas de valores e induzem posicionamentos” (Jorro, 2004:38) e que, a partir da análise dos “diários de bordo”, é possível identificar quatro formas auto-avaliativas marcadas por dimensões fortemente subjectivas (crenças, ideais, experiências): a auto-avaliação marcada por um ideal-tipo que se aproxima de uma ética normativa da acção profissional e que dá lugar a um discurso e um processo de auto-avaliação pouco flexível (de que a co-avaliação pode ajudar a tomar consciência); a auto-avaliação marcada por um ideal de si mesmo, que se pretende salvaguardar e que só após algum tempo é possível ultrapassar; a auto-avaliação marcada pelas transações sociais no interior dos grupos a que pertence, as quais limitam o pensamento próprio do sujeito; e a auto-avaliação marcada pelo pensamento narrativo, com uma explicitação exaustiva das situações que por vezes impede a sua interpretação.

A auto-avaliação dos professores depende, portanto, do tipo de pensamento que os caracteriza. Jorro (2004) conclui que a maior parte da reflexão sobre as práticas é orientada para a problematização e conceptualização de uma dada situação e não tanto para a sua regulação, mostrando as dificuldades em desenvolver a auto-avaliação com vista à transformação da acção. Segundo a autora, só a co-avaliação permite que os professores se distanciem das formas auto-avaliativas recorrentes e desenvolvam uma função crítica da sua acção, permitindo a confrontação e tomada de consciência.

Em síntese, a atribuição ao formando de um papel regulador na sua própria avaliação pode ser realizada numa perspectiva de controle externo (como um apoio às aprendizagens pretendidas, identificando disfuncionamentos e facilitando a resolução de problemas, no quadro do dispositivo de formação estabelecido); numa perspectiva de controle interno (centrando-se no papel da regulação metacognitiva nas actividades de

aprendizagem); ou ainda numa perspectiva de questionamento e reorientação das finalidades e processos do dispositivo e dos indivíduos.

Nesta última perspectiva, as práticas de auto-avaliação ou de co-avaliação orientam-se para a procura do sentido das actividades para o formando e para a construção do sentido da própria formação. Essa reconstrução requer não apenas processos eficazes de comunicação e negociação entre formador e formandos, mas também condições contextuais favoráveis, nomeadamente um enquadramento no qual as relações de poder não tenham tal peso que desvirtuem a possível formatividade da avaliação.

3.6. O papel formativo da avaliação da formação

Falar em formatividade da avaliação é reconhecer não apenas a possibilidade desta contribuir para melhorar a formação ou a aprendizagem (uma técnica ao serviço da formação e dos participantes, regulando-a de forma convergente ou divergente), mas também como um outro modo de estabelecer a relação entre avaliação e formação, tornando-se o trabalho avaliativo, ele próprio, uma estratégia de formação.

Para tal, é necessária a participação dos formandos nas actividades de avaliação da formação (nas várias etapas que a constituem e não apenas como fontes informativas), realizando essas actividades durante o processo formativo, como parte da formação, sem que, no entanto, se perca de vista a sua finalidade avaliativa. Pressupõe-se, pois, que a concepção e a planificação da formação integre já a concepção e a planificação da avaliação, o que requer a articulação entre o formador, o avaliador e os formandos.

Nesta linha e com base na perspectiva da avaliação democrática desenvolvida por McDonald (1977) e House e Howe (1999), desenvolveram-se, nos últimos anos, novas abordagens avaliativas nas ciências e actividades sociais que Fetterman e Wandersman (2005) sintetizam em: avaliação colaborativa (Oja e Smulyan, 1989; O'Sullivan, 2004), avaliação focada na utilização (Alkin e outros, 1979; Patton, 1996), avaliação participativa (Whitmore, 1989; Cousins e Earl, 1995; Green e Mercer, 2004) e avaliação emancipatória⁴⁷

⁴⁷ No original, *empowerment evaluation*. Na falta de termo português correspondente, recorremos a esta tradução porque nos pareceu aquela que melhor reflecte o sentido em que o termo é utilizado pelos autores: "*empowerment (...) is an enabling and emancipatory concept*" (Fetterman, 2005)

(Fetterman, 2001, 2005). Pelas suas finalidades e características, estas abordagens integram-se no paradigma dialéctico ou interactivo a que fizemos referência anteriormente.

A avaliação colaborativa implica um grau significativo de colaboração entre os avaliadores e os participantes no planeamento e orientação da avaliação (Cousins, Donohue e Bloom, 1996, cit. in Fetterman, 2005), embora a responsabilidade última (e portanto o poder de decisão) caiba ao avaliador.

A avaliação participativa implica o envolvimento activo dos participantes no processo avaliativo e, nesse sentido, requer também um trabalho de colaboração entre estes e os avaliadores. No entanto, o principal objectivo não é aqui a colaboração, antes o desenvolvimento, nos participantes, da capacidade de realização de avaliações (desenho, implementação, análise, interpretação). A responsabilidade e o poder de tomar decisões são partilhados entre avaliadores e participantes, atribuindo-se a cada um diferentes papeis (por exemplo, a definição de problemas é da responsabilidade dos participantes e as questões técnicas são decididas pelo avaliador).

A avaliação participativa tem sido desenvolvida também nos países francófonos. Em 1990, Pique desenvolveu e operacionalizou um modelo de avaliação participativa na formação, considerando que este tipo de avaliação permitia uma “interrogação sobre o sentido da formação”, contribuindo para orientar o processo e precisar os resultados esperados, dando conta ainda dos resultados inesperados.

Tal como a própria formação, a avaliação desta inscreve-se num quadro de referências partilhado, no qual coexistem vários níveis de objectivos. É a avaliação que vai permitir encontrar um consenso sobre os objectivos prioritários da formação e o papel de cada um no processo de mudança visado. Nesse sentido, é necessário clarificar e precisar os valores pelos quais a avaliação produz juízos e que esses valores sejam comuns aos participantes. Segundo a autora,

“optar pela formalização de um sistema de avaliação contínua, participativa e responsabilizadora é tentar “objectivar” a avaliação da formação, multiplicando os pontos de vista através da pluralidade dos avaliadores, dos momentos de avaliação e dos objectivos avaliados e é fiabilizá-la pela multiplicidade das interrogações e o confronto das respostas” (Pique, 1990:62)

Os objectivos da avaliação participativa relacionam-se com o conhecimento da contribuição da formação para o contexto organizacional e profissional dos formandos; com o aperfeiçoamento dessa formação na procura da qualidade (motivação e implicação dos formandos, ajustamento de objectivos e metodologias); e com a facilitação da reflexão e mudança nos parceiros da formação. A avaliação exige a reflexão individual e colectiva sobre os objectivos e os resultados esperados, o questionamento sobre a pertinência e a coerência desses objectivos, a adequação de estratégias e meios, o relacionamento continuado do processo com os objectivos e a responsabilização de cada um e de todos pela consecução da formação. Nessa medida, a avaliação torna-se ela própria, um instrumento de formação e de auto-formação, permitindo aos intervenientes situarem a sua evolução e partilharem um sistema de valores que é transponível para a actividade profissional (incluindo o rigor, a responsabilização e a negociação).

Face a estes objectivos, o objecto da avaliação é constituído pelos efeitos da formação na actividade profissional (definindo um quadro de referência dos objectivos/resultados esperados), a qualidade (que inclui a satisfação dos intervenientes, mas por referência a critérios discutidos e analisados em conjunto e estreitamente ligados a critérios claros de utilidade profissional, o que exige que a satisfação com o processo seja lida à luz dos objectivos profissionais) e a responsabilização dos parceiros pelo projecto de formação, aspecto que depende dos anteriores, na medida em que “a melhoria dos efeitos e da qualidade da formação (satisfação com o processo vivido e utilidade profissional) é um sinal de responsabilização dos parceiros da formação” (Pique, 1990:53).

Essa responsabilização implica, portanto, a definição clara e partilhada dos objectivos profissionais da formação e a coerência desses objectivos com as características e o projecto de desenvolvimento pessoal dos formandos, o desenvolvimento de estratégias e meios pertinentes em relação aos objectivos profissionais e a existência de resultados, por referência ao projecto colectivo e individual.

O sucesso da formação irá depender, por consequência, de um contrato individual e colectivo que implica todos os parceiros no processo de avaliação da formação: os formandos, o formador, a instituição responsável pela formação e a organização profissional onde os formandos exercem. Nesse processo, o papel dos formandos é também o de avaliadores e a sua avaliação permite adaptar a formação aos seus objectivos

profissionais, compreender as condições pedagógicas favoráveis à sua aprendizagem e reforçar a integração da formação no contexto profissional.

A nível do dispositivo, a autora propõe diversos momentos de avaliação: antes da formação⁴⁸ (discussão dos objectivos profissionais de formação); durante a formação⁴⁹ (através da discussão inicial do programa, que funciona como um contrato para formador e formandos, e através da regulação permanente ao longo da formação); no final da formação (balanço “a quente” do processo e dos resultados, incidindo na satisfação geral, nos resultados face aos objectivos, na qualidade do programa e na utilidade profissional) e alguns meses após o final da formação, o que constitui um balanço profissional realizado “a frio”⁵⁰.

Segundo a autora, esta metodologia fornece suficientes pontos de referência para fazer um balanço objectivo do investimento realizado na formação, por relação com os aspectos profissionais, permitindo também o questionamento em comum sobre a formação, numa dimensão relacional que é tão importante como os resultados.

Na linha da avaliação participativa, mas com objectivos diferentes, surgiu, nos últimos anos, a noção de avaliação emancipatória, a qual se refere “ao uso de conceitos, técnicas e resultados para o melhoramento e a auto-determinação” de programas (Fetterman, 1994, cit. in Fetterman, 2005:10).

O conceito de *empowerment* é fundamental nesta abordagem, exprimindo a influência e controle dos indivíduos e comunidades sobre as decisões que os afectam (Fetterman, 2005). A avaliação emancipatória tem como objectivo que os grupos se tornem

⁴⁸ Os procedimentos de avaliação antes da formação incluem o envio, aos futuros formandos, dos documentos relativos à formação (o programa) e dos documentos que irão servir para a avaliação (ficha para definição dos objectivos prioritários de cada formando, ficha de avaliação “a quente”, ficha de balanço profissional “a frio”) e, oito dias antes do início da formação, uma entrevista individual que permita clarificar e precisar os objectivos/resultados profissionais esperados. No início da formação, prevê-se uma entrevista de grupo (formador e formandos) incidindo sobre esses objectivos/resultados esperados, de modo a implicar os intervenientes no processo de formação, a criar uma estrutura de grupo e a ajustar o programa aos formandos.

⁴⁹ Durante a formação, sugere-se o recurso à observação directa, a análise dos produtos realizados pelos formandos e a análise da interacção entre formador e formandos relativamente ao processo, podendo recorrer-se, para isso, a vários instrumentos de análise, a combinar com os intervenientes.

⁵⁰ No final da formação, formandos e formador preenchem um questionário que serve de base a outra entrevista de grupo com o objectivo de fazer o balanço do processo vivido. Três ou quatro meses após a formação, prevê-se uma entrevista individual com cada formando, para um balanço final “a frio” da formação, com base na observação e reflexão das/sobre as práticas profissionais quotidianas no tempo que mediou entre o final da formação e a entrevista e utilizando ainda um documento que explicita essa reflexão por confronto com os objectivos/resultados esperados e não esperados.

progressivamente mais independentes, resolvam problemas e tomem as decisões que lhes dizem respeito, com vista ao seu próprio melhoramento. Quanto mais o grupo participa e controla a avaliação, mais independente se torna e mais efectivamente contribui para a sua própria melhoria, porque os resultados e as recomendações da avaliação foram produzidos pelo próprio grupo.

O papel do avaliador, não é de controle, mas de influência. Fetterman (2005) refere-se ao avaliador como “um amigo crítico” – aquele que facilita e supervisiona os elementos do grupo envolvidos na avaliação. São esses elementos que estão encarregados da avaliação; pelo que o papel do avaliador é ajudá-los a desenvolver uma abordagem rigorosa e organizada e a clarificar a sua teoria de mudança. Ao contrário da avaliação participativa, não há uma divisão de papeis e responsabilidades, porque aqui a responsabilidade é do grupo e não do avaliador.

A avaliação participativa tem dez princípios básicos: melhoramento; controlo pelo grupo/comunidade; inclusão; participação democrática; justiça social; conhecimentos da comunidade; estratégias baseadas nas evidências; capacidade de realização; aprendizagem organizacional e prestação de contas (Fetterman, 2005; Wandersman e outros, 2005).

Valoriza-se, assim, o melhoramento dos indivíduos, dos programas, das organizações e das comunidades, usando para tal métodos e instrumentos que os ajudem a atingir os resultados pretendidos; mas parte-se ainda do princípio que esse melhoramento tem mais hipóteses de ocorrer quando o grupo detém o poder de tomar decisões, conduz a avaliação e interpreta resultados, contando com a assistência dos avaliadores ou investigadores.

Esta abordagem norteia-se ainda pelos princípios da inclusão (promovendo a participação directa dos representantes-chave no planeamento e tomadas de decisão e prevendo representantes de todos os tipos), de participação democrática (baseando-se na assumpção de que todos os participantes têm capacidade para emitir juízos de valor e agir, desde que tenham as informações necessárias e se criem condições favoráveis) e de justiça social (usando a avaliação para melhorar os programas, de modo a que as condições sociais se tornem mais justas e equitativas).

A avaliação emancipatória tem em conta os conhecimentos do grupo/comunidade, assumindo que os indivíduos conhecem os seus próprios problemas e estão em posição de

criar as suas próprias soluções. O papel dos avaliadores é o de tornar explícitos os conhecimentos tácitos dos participantes, de modo a que possam ser partilhados, gerando novos conhecimentos. Por outro lado, esta abordagem valoriza também os conhecimentos científicos e a informação empírica, considerando fundamental a revisão de estudos e práticas já desenvolvidos em determinada área.

O desenho da avaliação⁵¹, nesta abordagem, prevê que, em simultâneo com a melhoria do programa avaliado, se desenvolva nos participantes a capacidade de orientar uma avaliação. Esse desenvolvimento permite, por sua vez, a aprendizagem organizacional, i. é, “o processo de aquisição, aplicação e domínio de novos instrumentos e métodos para melhorar os processos” (Wandersman e outros, 2005:36), com vista a uma gradualmente maior capacidade de auto-determinação.

Várias questões se podem levantar em relação a esta abordagem. Cousins (2005), por exemplo, para além de criticar a ausência de escolhas metodológicas claras e alguma tendência à centração no processo em detrimento da prestação de contas, assinala ainda que as fortes ligações entre o desenvolvimento de programas e a avaliação emancipatória podem dar azo a que se subestime a vertente avaliativa e a abordagem se resuma a um processo de mudança, ainda que baseado em evidências empíricas.

Em suma, as abordagens participativa, colaborativa e emancipatória têm em comum: (1) o envolvimento activo dos actores na avaliação dos programas em que participam, (2) a ênfase nos conhecimentos e capacidades relativos à orientação das avaliações proporcionados por esse envolvimento e (3) a possibilidade (e o poder) de orientar os programas de forma a resolver os seus próprios problemas, proporcionada por esses conhecimentos e capacidades. O objectivo principal da abordagem, o grau de envolvimento dos participantes, as fases em que esse envolvimento ocorre e a responsabilidade e papel atribuídos ao avaliador marcam as principais diferenças entre as abordagens.

⁵¹ Fetterman (2001) define três fases nesta abordagem: missão, inventariação e planeamento para o futuro. Numa primeira fase, o avaliador facilita um processo de “brainstorm” e, posteriormente o mesmo grupo identifica prioridades (“actividades que merecem ser avaliadas”); essas actividades são apreciadas em termos do que tem sido feito, apreciação que serve de base para o planeamento. Nessa terceira fase, identificam-se objectivos de desenvolvimento e mudança e escolhem-se estratégias e indicadores de avaliação. O processo é cíclico, servindo a inventariação/apreciação do que existe como informação de base para uma mudança continuada.

Como afirma Vial (2006:93), na esteira de De Ketelle (2001), a avaliação é hoje “uma prática situada, problematizada e significante”. Situada e problematizada porque, em cada situação, é necessário construir um sistema evolutivo de referências a partir da cultura dos actores; significante porque implica a construção, a comunicação e a negociação de sentidos que influenciarão o decurso quer da avaliação, quer da formação.

Assumir a participação consciente e a partilha de responsabilidade do processo avaliativo e da sua contribuição para a formação, requer uma atitude de pesquisa sobre si próprio (através do confronto entre o seu projecto profissional e a formação), sobre a situação formativa (construindo um sentido colectivo do processo) e sobre a própria avaliação (pela explicitação e negociação dos critérios e dos objectivos avaliativos). Por isso, “importa trabalhar com formadores e formandos no sentido de um aprofundamento da reflexão sobre o lugar e o papel da avaliação na formação e sobre a necessidade de uma avaliação credível”⁵²(Estrela, 1999:202-203).

Como conclusão da primeira parte deste trabalho, saliente-se a estreita relação entre as concepções e práticas de formação de professores e as concepções de profissão e acção docente. Esta relação não é, porém, linear, uma vez que a formação decorre do modo como se perspectiva a profissão e o ensino mas, em simultâneo, constitui um factor de desenvolvimento e orientação dessas perspectivas.

Embora o conceito de profissionalidade seja equacionado de forma diferente nas diversas concepções e modelos de formação, as abordagens mais recentes tendem a considerar o professor como profissional com autonomia para tomar decisões sobre a sua acção a partir da reflexão que sobre ela faz. Considerar o professor como um profissional, implica que a própria formação o considere quer como objecto da formação, favorecendo a apropriação de um quadro de referências estruturante, quer como sujeito activo na formação, capaz de evoluir e se transformar a partir da análise crítica de si próprio em situação e da situação ela mesma.

⁵² Em termos metodológicos, a autora propõe ainda que se garanta, na formação, tempo e espaço para os procedimentos avaliativos nos diversos momentos em que estes são necessários, que se procure um equilíbrio entre dados observáveis e o significado desses dados para os intervenientes e que se recorra a instrumentos adaptados às características específicas de cada acção e a técnicas de avaliação diversificadas, nomeadamente aquelas que se espera virem a ter maiores efeitos formativos (Estrela, 1999).

Esta perspectiva sobre o papel do formando sugere uma visão desenvolvimentista da formação contínua de professores. No âmbito deste trabalho utilizamos a expressão “desenvolvimento profissional” para designar todos os processos pelos quais o professor passa ao longo da sua vida profissional e que concorrem para a sua aprendizagem, sejam formalmente organizados em actividades expressamente concebidas para o efeito ou situações informais que impliquem consciencialização e análise sobre a prática, individualmente ou em grupo. Por formação contínua entendemos as situações expressamente criadas para e/ou pelos professores para promover esse desenvolvimento, as quais ocorrem num espaço e tempo delimitado e têm objectivos, conteúdos, estratégias, actividades e processos de avaliação próprios e específicos.

O estudo do desenvolvimento profissional dos professores tem sido orientado por dois eixos de análise: a articulação entre formação e situações de trabalho e o tipo de participação dos professores na concepção e implementação dos processos formativos. Na realidade, estes dois eixos parecem-nos estreitamente interligados, uma vez que aquela articulação não pode ser conseguida sem a implicação dos actores.

O envolvimento dos professores como sujeitos na formação é, portanto, condição necessária (ainda que não suficiente) para que a formação se integre no projecto pessoal de desenvolvimento de cada professor e conduza a mudanças organizacionais e pedagógicas no contexto da escola e da sala de aula.

O reconhecimento da necessidade de articular formação e situações de trabalho não requer, forçosamente, modalidades de formação centradas na escola, as quais, quando radicalizadas, podem significar o encerramento das organizações em si mesma, perpetuando modos de agir e modos de reflectir sobre essa acção. Numa perspectiva de abertura ao questionamento exterior, têm-se experimentado e desenvolvido formas de colaboração entre as escolas e outras instituições, das quais destacámos a investigação-acção, a qual nos levou depois a aprofundar o conceito e as práticas de formação em parceria.

Realizada entre instituições ou entre indivíduos, na formação em parceria visa-se a construção de um referencial mínimo comum que oriente o trabalho formativo, garantindo a articulação com as situações de trabalho a partir da participação dos sujeitos nas várias etapas do processo formativo.

Essa participação nas diferentes etapas, por sua vez, pode ser assegurada através de um processo de avaliação que implique todos os intervenientes desde o início da formação. No entanto, como vários autores sugerem, a avaliação da formação de professores corresponde muitas vezes apenas a uma exigência burocrática que se cumpre do modo mais rápido e menos intrusivo possível, para não interferir no tempo da formação; em consequência, essa avaliação tem poucos efeitos na formação.

Na verdade, a avaliação da formação é uma actividade complexa, complexidade que decorre em parte, da pluralidade de concepções sobre o conceito de qualidade da formação e, em parte, da dificuldade em conhecer a sua eficácia, devido ao número de variáveis que se inter seccionam com os efeitos da formação.

Para responder a esta pluralidade de pontos de vista e de níveis de análise, a avaliação pode constituir-se como o processo de construção de um referencial de formação dando origem a critérios de análise válidos e credíveis, o que requer não só conhecimentos (sobre avaliação e sobre formação), mas também tempo do processo formativo e disponibilidade/motivação dos intervenientes.

Num processo desse tipo, estes assumem simultaneamente o papel de objecto e sujeito da avaliação, tomando parte activa nesta não apenas como fontes de informação, mas também como avaliadores e decisores, o que implica a explicitação e questionamento dos seus referentes e o confronto com os dos outros, com vista à construção de um quadro de referências comum. A avaliação assume, assim, um carácter participativo e negociado, implicando e responsabilizando todos os sujeitos no processo e nos resultados.

Nesta perspectiva, a actividade avaliativa integra-se nas actividades de formação, favorecendo a mudança de perspectivas e contribuindo para a regulação da acção e para a auto-regulação pelos sujeitos da sua própria aprendizagem, o que requer tempo específico para a análise e discussão do processo e sua confrontação com os resultados esperados e beneficiará com a implementação de processos formalizados para a sua realização. E, porque as actividades de avaliação estão ligadas às acções que avaliam, o grau de participação na avaliação da formação e a consciência dessa participação (do papel que desempenham na avaliação) relaciona-se também com o grau em que os formandos participam na orientação e regulação da própria formação.

Equacionada deste modo, a prática de avaliação da formação pelos participantes (como avaliadores e avaliados) pode tornar-se, ela própria, uma estratégia formativa.

Esta é a hipótese de que partimos para o presente trabalho. Como explicitamos nas páginas seguintes, é nosso objectivo saber se e em que condições a avaliação da formação se poderá constituir como estratégia formativa.

PARTE II - CONSIDERAÇÕES EPISTEMOLÓGICAS E METODOLÓGICAS SOBRE A CONSTRUÇÃO DO ESTUDO

1. SOBRE A FUNDAMENTAÇÃO DO ESTUDO

O presente trabalho organiza-se como uma sequência de estudos, ligados por pressupostos comuns de carácter epistemológico, mas recorrendo a metodologias diferentes, pelo que nos pareceu pertinente começar por fundamentar as opções tomadas.

1.1. Emergência das abordagens mistas

Embora os desenhos de investigação com recurso a abordagens mistas tenham vindo a ser desenvolvidos ao longo das últimas décadas, só nos últimos anos foram objecto de um estudo mais aprofundado. Segundo alguns autores, a abordagem mista constitui hoje uma orientação metodológica distinta das restantes, com perspectivas, vocabulário e técnicas próprias (entre outros, Tashakkori e Teddlie, 1998; 2003; Greene e Caracelli, 1997; 2003; Greene, Caracelli e Graham, 1998; Greene, 2001; Maxcy, 2003; Mertens, 2003; Creswell e outros, 2003; Miller, 2003). Tashakkori e Teddlie (2003) consideram-na mesmo o terceiro movimento metodológico.

Por abordagens mistas⁵³ entende-se “um tipo de desenho de investigação no qual as abordagens quantitativa e qualitativa são usadas em relação às questões de investigação, aos métodos, à recolha de dados, aos procedimentos de análise e/ou às inferências” (Tashakkori e Teddlie, 2003: 711).

Dentro das abordagens mistas, os autores distinguem a investigação com metodologia mista e a investigação num modelo misto. A primeira usa processos de recolha e análise de dados quantitativos e qualitativos em simultâneo ou sequencialmente. No entanto, existe um único paradigma de referência, o qual orienta o levantamento de questões e as conclusões finais.

A segunda (investigação através de um modelo misto) implica a recolha e análise de dados qualitativos e quantitativos em paralelo (desenho misto simultâneo, no qual os dois

⁵³ “Mixed Methods”, no original

tipos de dados são recolhidos e analisados) ou em sucessão (desenho misto sequencial, no qual um tipo de dados fornece uma base para a recolha de outro tipo de dados) ou ainda por conversão (de qualitativo para quantitativo ou vice-versa). Neste tipo de investigação assume-se que é possível conduzir um estudo utilizando as duas perspectivas, pelo que, ao contrário do primeiro, se usam as duas abordagens nas várias fases do estudo.

Por outro lado, os autores distinguem ainda as abordagens mistas da investigação multimetodológica. Nesta, as questões orientadoras do estudo são respondidas pelo uso de dois tipos de procedimentos de recolha dados (por exemplo, a observação participante e as narrações orais) ou dois tipos de métodos (por exemplo, a etnografia e o estudo de caso), situando-se cada um deles na mesma tradição paradigmática (quantitativa ou qualitativa).

Tashakkori e Teddlie (2003b) resumem a utilidade das abordagens mistas em três grandes aspectos: responderem a questões de investigação que outras metodologias não respondem; fornecerem inferências/conclusões mais consistentes; possibilitarem a apresentação de uma grande diversidade de pontos de vista. Segundo estes autores, as abordagens mistas surgiram por uma necessidade prática e foram-se impondo progressivamente, até chegarem ao estado actual, estado em que já é possível analisá-las como um corpo consistente de práticas, perspectivando-as em termos epistemológicos e metodológicos.

Por relação com as fases definidas por Denzin e Lincoln (1994; 2000) para a evolução da investigação qualitativa, Tashakkori e Teddlie (2003) estabelecem 4 fases históricas na investigação que utiliza abordagens mistas.

Entre 1900 e 1950, desenvolveram-se vários estudos com abordagens mistas, estudos que não criaram controvérsia (por exemplo, o uso de entrevistas e observações para complementar os estudos experimentais sobre o efeito de Hawthorne).

De 1950 a 1970, surgem estudos desenvolvidos através de abordagens mistas ou de desenhos multimetodológicos que, inevitavelmente, levam a combinar o quantitativo e o qualitativo (por exemplo, em 1961, Sherif e outros usam os dados da observação participante para explicar os resultados quantitativos obtidos através de processos experimentais). Nestes estudos, é já notória a intenção de utilizar métodos mistos e de questionar as formas mais adequadas para o fazer.

O período que medeia entre 1970 e 1990 corresponde ao aparecimento do paradigma construtivista e à “guerra dos paradigmas” (Gage, 1989), a qual tende a evidenciar a incompatibilidade entre os dois principais paradigmas. No entanto, é neste período que Denzin (1978) introduz o termo “triangulação” e o debate subsequente em torno deste conceito vem enriquecer as abordagens mistas. Por exemplo, Jink (1979), entre outros, discute a triangulação de métodos quantitativos e qualitativos, questão de especial relevo para as abordagens mistas. Por outro lado, é neste período que alguns autores defendem explícita e fundamentadamente este tipo de abordagens: Howe (1988), por exemplo, defende a compatibilidade dos métodos quantitativo e qualitativo, com base no pragmatismo; e Shulman (1986) introduz a noção de programa, que analisaremos mais à frente.

A partir de 1990 dá-se a emergência da “tese do pragmatismo e da compatibilidade” (Tashakkori e Teddlie, 2003: 7) e surgem vários trabalhos que ajudam a estabelecer as abordagens mistas como um campo distinto.

Tashakkori e Teddlie (2003) ilustram a inevitabilidade de uma abordagem mista em investigação a partir da análise da evolução do pensamento de alguns autores de referência. Assim, analisam a posição de Lincoln e Guba desde os trabalhos de 1985 até aos mais recentes e fazem notar que, em 1985, estes autores defendiam a tese da incompatibilidade dos dois paradigmas (racionalista e naturalista); em 1994, porém, abriam a porta a uma possível reconciliação e protestavam contra a expressão “guerra dos paradigmas” utilizada por Gage, em 1989; e, em 2000, defendiam que paradigmas múltiplos (incluindo o positivismo e o postpositivismo) podiam ser usados como fundamentos da investigação qualitativa. Segundo Tashakkori e Teddlie (2003), esta evolução de posições relaciona-se com a necessidade de afirmação da investigação qualitativa face ao paradigma dominante, numa fase inicial, afirmação que deixou de ser necessária à medida que a abordagem qualitativa era reconhecida e desenvolvida. Esse desenvolvimento, por sua vez, deu origem a diferentes paradigmas (postpositivista, construtivista, teoria crítica), o que tornou inevitável a defesa de uma perspectiva multiparadigmática em oposição a uma perspectiva uniparadigmática.

1.2. Relação entre paradigmas nas abordagens mistas

Ao longo desse tempo, o próprio conceito de paradigma evoluiu. Introduzido por Kuhn em 1962, o termo refere-se a “um conjunto de suposições interrelacionadas sobre o mundo social, que fornece um marco filosófico para o estudo organizado do mundo” (Khun, 1975, cit. in Hérran Gascon e outros, 2005:356), conjunto de pressupostos que proporciona, durante determinado tempo, uma orientação para as realizações científicas, ao nível dos problemas e das respostas a esses problemas.

Diversos autores vieram, mais tarde, a contestar o significado dado por Khun ao vocábulo, alguns propondo mesmo outros termos. Shulman (1989:13) afirma que: “no sentido que Khun dá ao termo, um paradigma é um compromisso implícito, não formulado nem difundido, de uma comunidade científica para com um determinado marco conceptual”. Em alternativa, o autor propõe o termo programa, mais adequado ao tipo de pesquisa misto ou híbrido que se pode encontrar em grande parte dos estudos em ciências sociais e da educação.

A noção de programa de Shulman (1986) parte do princípio que a coexistência de escolas de pensamento diferentes é uma característica das ciências sociais e da educação, pelo que a inexistência de um paradigma dominante não configura um estado embrionário dessas ciências, mas o seu estado natural. Com base em Merton (1975), Shulman defende um “ecletismo disciplinado”, o qual permite o desenvolvimento de uma variedade de estratégias de investigação, alertando o investigador para diferentes fenómenos, diferentes concepções do mesmo problema e diferentes aspectos que seriam ignorados se, à partida, houvesse uma única perspectiva de investigação⁵⁴.

Shulman faz notar que a escolha de um programa de investigação é condicionada por pressupostos de diferente ordem. A maior parte das vezes é seleccionada pelas orientações disciplinares de base do investigador, pela sua ideologia educativa ou política,

⁵⁴ No trabalho publicado em 1986, este autor faz a revisão dos paradigmas para a investigação do ensino apresentados por Gage em 1963 e do modelo para investigação do ensino apresentado por Dunkin e Biddle em 1974, propondo depois um mapa sinóptico que não corresponde a uma teoria compreensiva, mas a uma representação da variedade de tópicos, programas e dados nesta área, relacionando-os entre si de modo a fornecer um quadro útil aos investigadores.

pelo seu compromisso com explicações científicas ou inovações técnicas e, sobretudo, pelo diálogo com colegas. Segundo Shulman, esse diálogo gira sempre à volta do paradigma dominante na investigação sobre o ensino, o paradigma processo-produto, quer para o reelaborar e melhorar, quer para provar as suas insuficiências no campo da educação. O autor analisa ainda os diferentes tipos de conhecimento produzidos pela investigação sobre o ensino⁵⁵, as concepções de eficácia implícitas nas diferentes abordagens⁵⁶, o papel da ideologia nas preferências dos investigadores por um determinado paradigma ou programa⁵⁷, as implicações para a política educativa em geral e para a formação de professores em particular⁵⁸ e as concepções de investigação e de progresso científico que caracterizam os diferentes paradigmas ou programas.

Entre outros, também Gáscon, Moncayo e Machado (2005) questionam o conceito de paradigma de Kuhn, classificando o tipo de paradigmas por ele estabelecido como pseudo-paradigmas, analíticos e disciplinares, por oposição aos paradigmas sintéticos, epistemológicos e transdisciplinares (dando como exemplo destes últimos os paradigmas quantitativo/qualitativo ou o paradigma da complexidade). Os autores sugerem ainda que é possível que os paradigmas surjam inicialmente numa matriz disciplinar, correspondendo aos paradigmas analíticos de Kuhn, para numa segunda fase sofrerem uma transdisciplinarização, tornando-se metaparadigmas transdisciplinares, sintéticos e

⁵⁵ No que respeita ao conhecimento, apesar de cada abordagem criar produtos de natureza diferente, não existe, segundo Shulman, uma correspondência unívoca entre o paradigma sob o qual a investigação foi conduzida e o conhecimento produzido. Por exemplo, as generalizações decorrentes directamente dos dados empíricos, a que o autor chama "*proposições empíricas*", surgem geralmente a partir de investigações processo-produto, mas podem ser geradas facilmente através de outro tipo de programas; as generalizações normativas que decorrem de análises éticas ou compromissos ideológicos e estão subjacentes a muitos estudos empíricos, a que o autor chama "*proposições morais*", podem ser encontradas em investigações processo-produto ou em abordagens ecológicas. Quer os investigadores se situem no paradigma etnográfico, quer no paradigma processo-produto, é possível atingir generalizações empíricas ou criações conceptuais.

⁵⁶ A concepção de eficácia pode ser pragmática ou correlativa (nos programas em que é avaliada em função de relações demonstráveis através de medidas de sucesso académico, escalas de atitude, inventários de interesses, etc) ou normativa (pela comparação de um dado processo de ensino com um modelo de bom ensino decorrente da teoria). Segundo o autor, podemos encontrar ambas as concepções em estudos específicos relativos à eficácia do ensino, bem como em abordagens etnográficas da sala de aula.

⁵⁷ As diferenças ideológicas que se encontram nos estudos têm por base diferentes concepções sobre a educação em geral e o ensino em particular, diferentes posições políticas ou ainda diferentes perspectivas sobre o que deve ser a investigação científica.

⁵⁸ O debate ideológico relativo à educação é identificável também na formação de professores. Shulman (1986) afirma que os programas de investigação sobre formação de professores decorrem em paralelo com os que incidem no ensino/aprendizagem dos alunos e são atravessados por problemas idênticos.

epistemológicos numa terceira fase. Nesta perspectiva, cada paradigma inclui, de algum modo, os pressupostos, as teorias, as orientações e os métodos do paradigma anterior.

A transdisciplinaridade paradigmática é focada por diversos autores. No quadro da investigação qualitativa, Denzin e Lincoln (2003) relacionam-na também com o ecletismo das abordagens, afirmando que:

“Como espaço de discussão ou discurso, a investigação qualitativa é difícil de definir claramente. Não há teoria ou paradigma que lhe seja distintamente próprio (...). A investigação qualitativa é usada em muitas e diferentes disciplinas, não pertence a uma disciplina única. A investigação qualitativa também não tem um conjunto distinto de métodos e práticas que seja inteiramente seu. (...) Nenhum método ou prática específico pode ser privilegiado sobre outro.” (Denzin e Lincoln, 2003:9-10)

Já em 1989, Guba afirmava que, se a maior parte das investigações envereda por um dos paradigmas e assume posições referentes à natureza da realidade e dos enunciados, à natureza da relação investigador objecto, ao *design* da investigação e à selecção de métodos característicos de cada um desses paradigmas, a verdade é que o faz “apesar dos axiomas subjacentes não exigirem nem implicarem uma necessidade lógica de adesão a um dos conjuntos de posições” (Guba, 1989:152). Embora identificando uma perspectiva de partida, o autor faz notar que é possível encontrar compromissos com outras posições:

“uma vez que se tenha tomado a decisão de usar um determinado paradigma nos campos de problemas mais acessíveis aos seus pressupostos, os compromissos entre as posições não são apenas possíveis, mas desejáveis, se não mesmo aconselháveis”.

Por outro lado, no que respeita à relação do investigador com o objecto da investigação, Denzin e Lincoln (2003) assinalam que, na maior parte das vezes, são as circunstâncias que requerem que o investigador se torne, ele próprio, objecto de investigação.

Entre outros autores, Greene e Caracelli (1997; 2003), Greene, Caracelli e Graham (1998) e Greene (2001) debruçam-se também sobre as abordagens ecléticas ou mistas e apresentam formas para o seu agrupamento e classificação, diferenciando aquelas que se realizam numa perspectiva pragmática e aquelas que decorrem de uma perspectiva dialéctica.

Na perspectiva pragmática, alega-se que as diferenças filosóficas não são fundamentais na prática da investigação social, a qual deve ser orientada a partir de questões que os próprios fenómenos colocam, pelo que o investigador deve seleccionar os processos mais adequados ao problema em estudo, independentemente do paradigma em que tais processos se inserem. Por outras palavras, uma efectiva resposta à situação de investigação é mais importante do que as potenciais contradições ontológicas sobre a natureza da realidade ou as contradições epistemológicas sobre a natureza da verdade.

Na perspectiva dialéctica, considera-se que as diferenças paradigmáticas devem ser respeitadas e as assumpções filosóficas de um paradigma devem ser mantidas, o que não impede que ambas sejam usadas, sucessiva ou simultaneamente, de modo a produzir um conhecimento que não seria possível obter de outro modo. Para tal, os autores propõem que, em vez de nos focarmos nas diferentes características dos paradigmas, nos centremos nas diferentes características do conhecimento social, as quais apelam a diferentes técnicas e métodos. Não se pretende, pois, resolver as diferenças paradigmáticas, mas usá-las para produzir conhecimento sobre os fenómenos sociais⁵⁹.

Em resumo, segundo os autores, a abordagem mista pode ter como foco principal a resposta às necessidades do contexto, de modo a gerar interpretações compreensivas do real (perspectiva pragmática); ou pode ter como foco principal a tensão criada pelo uso de diferentes métodos (perspectiva dialéctica).

Na verdade, se considerarmos que, subjacentes aos paradigmas, estão pressupostos de carácter filosófico (gnoseológicos e ontológicos) sobre o real, os paradigmas são inconciliáveis, a não ser que houvesse a possibilidade da sua ultrapassagem através de um movimento dialéctico (tese/antítese/síntese).

Se tomarmos paradigma no sentido de princípios, crenças, valores e problemas partilhados por uma comunidade científica, podemos conceber a possibilidade da sua conciliação, na medida em que permitem atingir níveis fenoménicos diferentes de um real

⁵⁹ "Aceitar a impossibilidade de conciliação entre os quadros filosóficos que configuram as diferentes metodologias não deixa espaço para uma abordagem mista. Esse espaço pode ser criado, contudo, pondo de lado as preocupações com as questões filosóficas irreconciliáveis e centrando a atenção em (a) as necessidades contextuais relativas a decisões metodológicas e (b) outras características das metodologias de investigação, bem como do conhecimento, as quais podem ser diferentes mas não são logicamente incompatíveis" (Greene, 2001:254)

multifacetado. (Estrela, 1998). É esta a posição pragmática assumida hoje por variados autores americanos e que se revela também no aparecimento de manuais sobre metodologias mistas, como aquele que temos vindo a citar (Tashakkori e Teddlie, 2003)

1.3. Desenhos de investigação nas abordagens mistas

Face à constatação das potencialidades de abordagens múltiplas, vários autores procuraram definir aquilo a que Schwab (1978, cit. in Shulman, 1986) chamou “a grande estratégia”, i. é, uma forma particular de ordenar as diferentes metodologias.

Gage (1978), entre outros autores, defendeu uma ordenação em que a primeira fase é constituída por estudos descritivos referentes a um pequeno número de casos. Estes estudos permitem identificar variáveis e constructos que orientam depois estudos correlacionais processo-produto em larga escala, os quais levam à determinação de relações entre os comportamentos individuais dos professores e as realizações dos alunos com uma precisão que os estudos qualitativos não fornecem. Este processo permite generalizações empíricas que podem depois ser organizadas em conceptualizações mais amplas do ensino, passíveis de serem testadas em situações de experimentação controlada, estabelecendo relações causais entre os modelos de ensino e os resultados dos alunos.

Pelo contrário, autores etnográficos como Erickson (1986, cit. in Shulman, 1986) afirmam que a generalização, quer provenha de estudos correlacionais quer de experimentações, deve ser seguida por estudos etnográficos que particularizem as características da sala de aula, uma vez que os resultados dos estudos processo-produto são demasiado genéricos para servirem de orientação aos professores, a menos que sejam seguidos de um trabalho descritivo e interpretativo.

Numa perspectiva eclética, Shulman (1986) defende que não existe uma sequência ou ordem determinada de abordagem que seja óptima e possa configurar “a grande estratégia”. A ordem é estabelecida pelos investigadores, a partir das suas preferências particulares e do modo como o problema em estudo tem sido abordado em investigações anteriores ou nas políticas educativas.

O autor propõe, como vimos, a noção de programa de investigação, a qual corresponde à emergência de desenhos de investigação complexos, de modo a incluir as diversas variáveis que influenciam o ensino.

“Estes desenhos híbridos, que misturam a experimentação e a etnografia, as regressões múltiplas com os estudos de caso múltiplos, os desenhos processo-produto com as análises da mediação do estudante, os inquéritos com os diários pessoais são desenvolvimentos novos e excitantes no estudo do ensino” (Shulman, 1986:4).

Alerta, porém, para a necessidade de compreensão da natureza do conhecimento produzido pelas diferentes abordagens, compreensão sem a qual o processo de investigação pode resultar naquilo que designa por “ecletismo selvagem” ou indisciplinado. Face a trabalhos que incorporam diversas formas de investigação sem ter em conta as diferenças de objectivos, assumpções de base e perspectivas que entre elas existem, o autor defende que “o ecletismo indisciplinado não é uma virtude quando comparado com investigações cuidadosamente conduzidas no quadro de uma determinada tradição de programas de investigação. De facto, provavelmente é pior”. (Shulman, 1986:33).

Para evitar “o ecletismo indisciplinado”, vários autores procuraram estabelecer tipologias de desenhos de investigação que conjugam as perspectivas quantitativa e qualitativa. Greene e Caracelli (1997) e Greene (2001) agrupam os diferentes racionais de abordagens mistas de acordo com as finalidades a que se propõem, as quais podem ser de triangulação, complementaridade, desenvolvimento, expansão e iniciação, como o quadro 8 mostra.

Quadro 8 – Finalidades das abordagens mistas (Greene, 2001)

Triangulação	Corroborar/fazer corresponder os resultados obtidos através de diferentes metodologias, de modo a superar as fragilidades de cada uma delas e a aumentar a validade de determinado constructo (dentro de um mesmo paradigma).
Complementaridade	Elaborar, aprofundar, ilustrar ou clarificar resultados obtidos por uma determinada metodologia, utilizando uma outra, de modo a rentabilizar as potencialidades de cada uma delas e a aumentar o rigor e a validade dos constructos daí resultantes.
Desenvolvimento	Utilizar os resultados de uma determinada metodologia ajudem a desenvolver uma outra metodologia, de modo a que o seu uso sequencial proporcione um conhecimento mais profundo do fenómeno em estudo.
Expansão	Usar diferentes metodologias para diferentes componentes do estudo, de modo a obter um conhecimento mais alargado do fenómeno.
Iniciação	Descobrir contradições, paradoxos, novas perspectivas e enquadramentos, através do confronto entre questões ou resultados obtidos por uma metodologia e aqueles que foram obtidos por outra.

Na verdade, parece possível afirmar que o conceito de triangulação das autoras corresponde a uma acepção restrita, já que as outras finalidades expressas, na sua maioria, também podem servir finalidades de triangulação.

Greene e Caracelli (1997, 2003) e Greene (2001) distinguem ainda três tipos de desenho de investigação nas abordagens mistas: desenhos construídos por coordenação, por integração ou por interacção. Nos desenhos de investigação coordenados, os diferentes métodos são planeados separadamente, mantendo-se distinguíveis; a coordenação é realizada apenas na fase dos resultados. Nos desenhos integrados, há uma síntese ou união de diferentes metodologias (embora respeitando a integridade de cada uma), síntese que é planeada e desenvolvida nas fases de recolha e tratamento de dados, mais do que na fase da interpretação. Já os desenhos interactivos podem ser coordenados ou integrados: a sua principal característica é o modo como os diferentes métodos surgem, uns após os outros, cada um contribuindo para o seguinte.

Esta tipologia genérica é especificada com mais detalhe por Tashakkori e Teddlie (2003), da forma apresentada no quadro seguinte.

Quadro 9 – Tipologia de desenhos de investigação com abordagens mistas (Tashakkori e Teddlie, 2003).

Tipo de desenho das abordagens mistas:	Procedimentos		
	Simultâneos	Sequenciais	Mistos
Desenho de metodologia mista (uma orientação predominante, dados quantitativos e qualitativos)	Um determinado tipo de questões (exploratórias ou confirmatórias) orienta a recolha e análise de dados quantitativos e qualitativos, dando origem a um único tipo de inferência final, efectuada a partir de ambas as fontes.	Um determinado tipo de questões (exploratórias ou confirmatórias), dois tipos de dados que são recolhidos e analisados de forma sequencial, mas dependente, dando origem a um único tipo de inferências final	Um determinado tipo de questões (exploratórias ou confirmatórias) orienta uma determinada recolha de dados (quantitativa ou qualitativa), os quais são transformados e reanalisados, dando origem a um determinado tipo de inferências que é produto de todos os resultados
Desenho em modelo misto (duas orientações em todas as fases do processo)	Existem dois tipos de questões à partida, dois tipos de dados e de análise e dois tipos de inferências que, no final, são conjugadas de modo a permitir meta-inferências	As questões para a segunda fase do estudo emergem das inferências da primeira. Geralmente a primeira fase é exploratória e a segunda confirmatória. As inferências finais realizam-se com base nas inferências intermédias das duas fases do estudo.	São colocadas múltiplas questões que orientam uma determinada recolha e análise de dados (quantitativa ou qualitativa), os quais são depois transformados num outro tipo de dados e analisados em conformidade.

Como se verifica, os autores estruturam uma tipologia de desenhos de investigação que tem por base a distinção, antes referida, entre abordagens com metodologia mista e abordagem num modelo misto, podendo os desenhos de cada uma delas ser organizados de modo simultâneo, sequencial ou por conversão.

1.4. Critérios de credibilidade e autenticidade nas abordagens mistas

A questão dos critérios que asseguram a validade ou credibilidade da investigação tem sido muito discutida, nos últimos anos. Já em 1990, Smith distinguia as posições fundamentacionistas⁶⁰ (baseadas nos critérios da investigação positivista) e as posições não fundamentacionistas, que relativizavam a questão dos critérios. Em 2003, o mesmo autor e Deemer, bem como Denzin e Lincoln distinguem: (1) aqueles que aplicam à investigação qualitativa os mesmos critérios que se aplicam à investigação quantitativa (validade interna e externa, confiabilidade e objectividade); (2) aqueles que defendem a criação de um conjunto de critérios específico para a investigação qualitativa (como a plausibilidade, a credibilidade e a relevância); (3) aqueles que equacionam o problema dos critérios como uma questão prática e ética (e não epistemológica), à luz do relativismo.

Nesta última perspectiva, os critérios devem ser vistos como “um conjunto mais ou menos consensual de aspectos que distinguem a boa da má investigação, num dado tempo e espaço” (Smith e Deemer, 2003:454), conjunto “modificável e adaptável às contingências pragmáticas, éticas e políticas das situações concretas” (Denzin e Lincoln, 2003:422).

Em todo o caso, o debate sobre a questão dos critérios continua, pois a aceitação do relativismo não esbate o problema da sua definição e/ou redefinição.

Em 1985, Guba defendia que, para garantir a credibilidade de qualquer investigação é necessário ter em conta quatro grandes aspectos: confiabilidade, aplicabilidade, consistência e neutralidade. Estes aspectos devem estar presentes quer na abordagem quantitativa, quer na abordagem qualitativa e têm utilidade nos vários momentos do processo (para realizar juízos apriorísticos, necessários à elaboração do projecto; para orientar os procedimentos de investigação, guiando as actividades e criando formas de

⁶⁰ “foundationalist” e “nonfoundationalist”, no original.

controle dos dados; para estabelecer juízos *ex post facto*), embora a designação e a natureza das operações a levar a efeito para assegurar a sua existência não seja a mesma nas duas perspectivas.

Enquanto no paradigma racionalista a confiabilidade (a confiança na verdade dos resultados) é garantida através de procedimentos que asseguram a validade interna da investigação, no paradigma construtivista esta é assegurada pela credibilidade das interpretações, o que requer o confronto das crenças e interpretações do investigador com as crenças e interpretações dos sujeitos a partir dos quais os dados foram recolhidos. Pode ser assegurada pelo acompanhamento prolongado do grupo, pela observação contínua, pela triangulação de fontes e técnicas e pela comprovação pelos participantes, entre outros processos.

Quanto à aplicabilidade, que na investigação racionalista corresponde às operações desenvolvidas para assegurar a validade externa, de modo a que os resultados possam ser generalizados, na investigação construtivista assume a forma de transferibilidade, uma vez que os resultados de um dado contexto não são generalizáveis para outro, mas podem constituir hipóteses de trabalho em contextos com características semelhantes. Pode ser assegurada pela recolha minuciosa de dados e amostragens teóricas, entre outros processos.

No que se refere à consistência, dentro do paradigma racionalista, esta é assegurada pela fiabilidade dos instrumentos, os quais devem produzir resultados estáveis (pelo que a fiabilidade é, sobretudo, uma pré-condição da validade); já no paradigma construtivista a consistência não implica necessariamente estabilidade, mas dependência. Este conceito engloba elementos da fiabilidade, mas também elementos de rastreabilidade (a modificação dos instrumentos, justificada por alterações no real ou pela necessidade de um melhor conhecimento deste). Entre outros processos, a consistência pode ser garantida pela elaboração de pistas de revisão e complementaridade de métodos.

A neutralidade, que no paradigma racionalista assume a forma de objectividade (garantida pelo tipo de metodologia), é transferida, no paradigma construtivista, do investigador para os dados e assegurada a partir da confirmabilidade destes (Guba, 1985; 1989). Pode ser assegurada pelos procedimentos de triangulação e pela reflexão epistemológica.

Esta distinção entre os critérios dos dois tipos de paradigmas, porém, não implica que as investigações não possam recorrer a mais do que uma metodologia. Para o autor, a garantia de credibilidade em abordagens mistas implica ter em conta critérios que são característicos de cada um dos paradigmas de origem, procurando o equilíbrio entre o rigor, característico do paradigma racionalista/positivista e a relevância, característica do paradigma naturalista/interpretativo.

Em 1989, Guba e Lincoln revêem os critérios definidos em 1985 e associam-lhes os critérios de autenticidade. Segundo os autores, o primeiro conjunto de critérios, apesar de bem recebido pela comunidade científica, apresentava um paralelismo com os critérios positivistas que o tornava suspeito; o segundo conjunto de critérios emerge do próprio paradigma qualitativo.

Em 1994, os autores explicam os critérios próprios para cada um dos chamados paradigmas alternativos: o postpositivismo, o construtivismo (a que antes haviam chamado naturalismo) e a teoria crítica.

Assim, consideram que os critérios de rigor, validade interna e externa e objectividade, característicos da investigação positivista, são adequados também para a investigação postpositivista, uma vez que esta se baseia na possibilidade de apreender o real, ainda que de modo imperfeito e probabilístico e que, embora de forma crítica, utiliza preferencialmente o método experimental, modificando-o ou complementando-o com métodos qualitativos.

As investigações conduzidas sob o prisma da teoria crítica exigem critérios historicamente situados (que tenham em conta os antecedentes sociais, políticos, culturais, económicos e/ou étnicos da situação estudada), de modo a ultrapassar a ignorância e a incompreensão e a transformar a situação existente. Pela natureza e asserções de base do paradigma, os critérios seleccionados terão que poder ser usados sobre metodologias essencialmente dialógicas.

Para as investigações conduzidas numa perspectiva construtivista, Guba e Lincoln (1994) identificam dois conjuntos de critérios:

- a) critérios de confiabilidade: credibilidade, transferibilidade, dependência e confirmabilidade (já enunciados nas obras de 1985 e 1989)

- b) critérios de autenticidade: “justiça, autenticidade ontológica (aquela que reconstrói os constructos pessoais); autenticidade educativa (aquela que reconstrói a compreensão dos constructos dos outros), autenticidade catalítica (aquela que reconstrói a acção) e autenticidade tácita (aquela que enriquece a acção)” (1994:114).

Por sua vez, Tashakkori e Teddlie (2003) definem como critérios principais para as abordagens mistas a qualidade e a transferibilidade inferenciais.

Os autores propõem o recurso ao termo “inferência”, uma vez que este termo é usado nas duas abordagens e pode abranger um contínuum de conotações do mais quantitativo ao mais qualitativo. Com efeito, a definição mais comum de inferência inclui o termo “causa” (associado à orientação quantitativa) e o termo “indução” (associado à orientação qualitativa), sendo de notar que os dicionários dão as duas conotações do termo: “dedução a partir de premissas aceites como verdadeiras” e “indução a partir de conclusões obtidas pela evidência dos factos” (cit. in Tashakkori e Teddlie, 2003:35).

O critério de qualidade inferencial é usado em vez de validade interna (investigação quantitativa) ou credibilidade (investigação qualitativa). Para a qualidade inferencial é necessário ter em conta: a qualidade do desenho, que compreende os padrões de avaliação do rigor metodológico; e o rigor interpretativo, que compreende os padrões de avaliação da precisão e autenticidade das conclusões.

Para garantir a qualidade do desenho, os autores propõem que se usem critérios quer da investigação quantitativa, quer da qualitativa, dando especial destaque à consistência interna; para garantir o rigor interpretativo, propõem que se tenha em conta a consistência conceptual (inclui a consistência inferencial cruzada e consistência teórica), o consenso interpretativo (entre participantes) e a distinção interpretativa (de outras possíveis interpretações eliminadas).

O critério de transferibilidade inferencial é usado para designar a validade externa (investigação quantitativa) ou transferibilidade dos resultados (investigação qualitativa). O termo pode ser usado em relação à transferibilidade dos contextos (transferibilidade ecológica), de indivíduos, grupos, entidades (transferibilidade da população), de períodos temporais (transferibilidade temporal), de modelos e métodos (transferibilidade operacional).

Tashakkori e Teddlie (2003) salientam; no entanto, que há ainda muitos problemas por resolver no que se refere aos critérios de validação e autenticidade das abordagens mistas, nomeadamente: a confusão entre a qualidade dos procedimentos de recolha de dados e a qualidade das inferências que se fazem com base na análise desses dados; a controvérsia relativa aos padrões de avaliação da qualidade inferencial (a qualidade do desenho e o rigor interpretativo); e a criação de padrões superiores para avaliar a qualidade das inferências em abordagens que utilizam as duas metodologias.

1.5. Triangulação e confirmação pelos participantes

Um dos processos estabelecidos por Guba e Lincoln (1985, 1989, 1994) para assegurar a credibilidade e confirmabilidade dos estudos qualitativos é, como vimos, a triangulação. No caso das abordagens mistas, a triangulação, mais do que uma técnica, é considerada como um dos pilares do seu desenvolvimento histórico.

Em investigação, o conceito surgiu⁶¹ no âmbito do debate sobre medidas de validade, inserido no paradigma positivista. Em 1959, Campbell e Fiske (1959, cit. in: Seale, 1999) advogam o recurso a uma triangulação metodológica, por contraste com a operacionalização única então dominante em Psicologia. Para essa operacionalização múltipla, defendiam o uso de vários métodos ao mesmo tempo, de modo a que as tendências de cada um fossem contrabalançadas pelas tendências dos outros.

No âmbito do paradigma qualitativo, o conceito foi introduzido por Denzin, em 1970, sofrendo modificações em relação ao modo como era equacionado no paradigma positivista. Denzin distinguia quatro tipos de triangulação: triangulação dos dados, que incluía o recurso a diferentes fontes de dados, permitindo a diversidade de pontos de vista; triangulação dos investigadores, possível quando existem equipas; triangulação de teorias, pressupondo que o investigador aborda os dados com diferentes hipóteses e possibilidades de explicação; e, por último, triangulação metodológica, a qual, de todas, tem sido a mais usada. Na abordagem inicial do conceito, a triangulação metodológica preconizada por

⁶¹ As origens distantes do termo encontram-se nas ciências náuticas, designando o processo pelo qual um observador descobre a sua posição num mapa através da linha entre dois pontos de referência que intersecta com a sua posição. (Seale, 1999).

Denzin remetia para a combinação entre observações etnográficas e entrevistas; mais tarde, a triangulação metodológica veio a constituir o racional de base das abordagens que combinam metodologias quantitativas e qualitativas (Seale, 1999)

A acepção original de Denzin (1970, 1978) entendia a triangulação sobretudo como uma técnica para ajudar o observador a separar a sua posição pessoal da perspectiva científica, nas investigações qualitativas; gradualmente, porém, a triangulação começa a surgir como um modo de garantir a validade ou credibilidade dos resultados.

Várias críticas foram feitas ao conceito e às práticas de triangulação, sobretudo na medida em que esta é encarada como forma de validação. Do ponto de vista da etnometodologia, alguns autores referem que um verdadeiro processo de triangulação é, por natureza, infinito, porque há sempre outras perspectivas e outras formas de as captar – e, nesse sentido, não vale a pena; outros autores, como Silverman (1993, cit. in Seale, 1999), por exemplo, aceitam a triangulação pelo potencial que tem para o aprofundamento de uma situação, através do confronto de perspectivas, mas não a consideram uma garantia de validade, porque isso levaria a pôr de parte perspectivas que não se enquadrem na convergência geral.

Do ponto de vista filosófico, Bloor (1997, cit. in Seale, 1999) questiona o facto de a validade ser determinada pela convergência resultante de métodos diferentes, uma vez que, apesar de convergentes, os resultados podem ser incorrectos – o que, em todo o caso, é uma questão que se pode colocar em relação a todos os processos de cariz indutivo (Seale, 1999).

Com efeito, como salienta Flick (1998, cit. in Denzin e Lincoln, 2003), no âmbito da investigação qualitativa, a triangulação não é uma estratégia de validação, mas uma alternativa à validação: uma forma de assegurar o rigor, a complexidade, a riqueza e a profundidade de uma investigação.

Richardson (2003:517) propõe que, em vez de triangulação, se utilize o conceito de cristalização, já que o cristal é um prisma que combina “uma infinita variedade de formas, substâncias, transformações”, está em constante mudança, reflecte o exterior e refracta-o, produz diferentes matizes, diferentes padrões, diferentes direcções. Diz a autora:

“Aquilo que vemos depende do ângulo em que nos colocamos. (...) A cristalização, sem perder a estrutura, desmancha a ideia tradicional de

validade (...) e fornece uma compreensão do tópico aprofundada, complexa, (...). Paradoxalmente, sabemos mais e duvidamos do que sabemos. Engenhosamente, sabemos que há sempre mais para saber.” (Richardson, 2003:518)

Outro dos processos definidos por Guba e Lincoln (1985, 1989, 1994) para assegurar a credibilidade dos estudos qualitativos é a confirmação dos participantes. Em 1985, os autores afirmavam mesmo que esta era “a mais crucial técnica para estabelecer credibilidade” (Guba e Lincoln, 1985:314). Para além disso, os autores mostram a importância que a devolução dos dados pode ter para a emancipação desses participantes.

A confirmação pelos participantes pode ser entendida, segundo Seale (1999:64) como

“a procura, pela comunidade científica, de comunicação com (e, talvez, de securização por parte de) os participantes de uma comunidade mais vasta com a qual (ou sobre a qual) a investigação é realizada. Neste sentido, pode ser relacionada com o compromisso moral interpretativo de melhor compreender os pontos de vista alheios, como com o compromisso político para uma prática de investigação democrática que, em última instância, pode ser vista como precursora das concepções postmodernas do investigador como facilitador da polivocalidade” (Seale, 1999:64).

Encarada nesta perspectiva, a confirmação pelos participantes deixa de ser meramente uma técnica para validar os dados e/ou assegurar a credibilidade dos resultados e torna-se uma forma de dar voz a múltiplas perspectivas, o que leva alguns autores a afirmar que ela constitui um sintoma de um movimento mais amplo de transformação das relações investigador-informantes, conferindo aos informantes poder sobre a investigação (Rosaldo, 1993, cit. in Seale, 1999).

Neste sentido, é ainda possível afirmar que a confirmação pelos participantes é uma das principais estratégias de investigação-acção, já que é através dela que é possível fazer evoluir a situação com vista a uma efectiva mudança nos participantes e é essa mudança que confirma a hipótese e/ou responde às questões de investigação.

Bloor (1997, cit. in Seale, 1999) define diversos tipos de confirmação pelos participantes, entre os quais salientamos:

- usar os conceitos do investigador para predizer as descrições dos participantes;

- pedir aos participantes que apreciem a precisão da análise do investigador (de um documento, a meio do processo – “versão fraca”; ou do relatório final – “versão forte”);
- encarar o sucesso de uma investigação-acção como forma de confirmação pelos participantes.

Em síntese, a triangulação e a confirmação pelos participantes são técnicas que, nos seus primórdios, procuravam obter a convergência de resultados. Actualmente, embora esse uso se mantenha, são usadas também para captar a multiplicidade das perspectivas. Em todo o caso, a maior parte dos autores concorda que são as técnicas fundamentais para a qualidade e a credibilidade da investigação, permitindo uma compreensão mais aprofundada dos fenómenos.

2. SOBRE A ORIENTAÇÃO E DESENHO DO ESTUDO

2.1. Objecto, questões orientadoras e estrutura

O presente estudo incide sobre a formação contínua de professores e os processos pelos quais esta é avaliada.

Para que a formação contínua assuma um papel significativo no desenvolvimento pessoal e profissional dos professores e no desenvolvimento organizacional das escolas (como a revisão da literatura sugere e as orientações jurídicas nacionais apontam), parece necessário pensar a sua avaliação em moldes diferentes, equacionando-a como contributo para a mudança quer de formandos e formadores, quer dos projectos das escolas e das instituições de formação. Mudança que só ocorrerá se a avaliação for parte integrante de todo o processo formativo e se a existência dessa avaliação alterar efectivamente o decurso e os resultados da formação.

Partindo destas premissas, a questão de partida para o estudo pode ser resumida da seguinte forma:

Pode a avaliação da formação constituir uma estratégia formativa?

Com base nesta questão geral, formulámos duas outras, de cariz mais específico, que orientaram a primeira fase deste trabalho:

- Será que as práticas de avaliação da formação em curso aproveitam as potencialidades formativas da avaliação?
- Que processos favorecem as potencialidades formativas da avaliação da formação?

Para dar resposta a estas questões, realizámos dois estudos de análise de práticas de avaliação da formação com características diferentes. Os casos analisados resultam da iniciativa de dois tipos de instituição que tiveram um papel especialmente relevante na formação contínua, nos últimos anos: as associações de escolas e os serviços centrais. Considerámos oportuno não nos restringirmos a práticas (quer de formação, quer de avaliação) desenvolvidas por um único tipo de entidade formadora ou de entidade

avaliadora, de modo a possibilitar uma visão ampla da realidade nacional e das diferentes práticas instituídas.

No primeiro caso, as entidades promotoras da formação foram os Centros de Formação de Associações de Escolas (CFAE), os quais desenvolveram processos de avaliação interna da formação e promoveram ainda a sua avaliação externa, contratualizada com diversas entidades: empresas, instituições do ensino superior e avaliadores particulares.

No segundo caso estudado, a entidade formadora foi o Ministério da Educação, através do então Departamento de Educação Básica, que nos últimos anos da década de 90 promoveu um vasto leque de acções de formação por todo o país. Foi também o Ministério que solicitou a avaliação externa dessas acções a uma instituição do ensino superior⁶².

A análise das práticas de avaliação da formação realizada por estes dois tipos de entidades constituiu, assim, uma primeira fase do trabalho empírico, a qual pretendeu responder às questões anteriores:

- para saber se as práticas de avaliação em curso aproveitam as potencialidades formativas da avaliação, realizámos a análise descritiva de 44 relatórios de avaliação da formação promovida pelo mesmo número de CFAE (o que corresponde a 31% do total de CFAE à época), avaliação realizada a nível externo por diferentes tipos de entidades e que corresponde quer à necessidade de informação dos centros, quer à exigência da entidade financiadora.
- para saber quais os processos que favorecem as potencialidades formativas da avaliação, analisámos de forma detalhada três relatórios de avaliação externa da formação promovida pelos serviços centrais em anos sucessivos; esses relatórios decorrem de processos que, em conjunto, podem ser considerados um ensaio de formas de avaliação, organizado de modo a maximizar as potencialidades formativas desta.

A segunda fase do trabalho empírico decorre das conclusões dos dois estudos anteriores e pretende ensaiar um modelo de avaliação formativa, no qual se procura dar resposta a uma terceira questão orientadora:

⁶² Processo no qual colaborámos durante três anos.

- Pode um processo formalizado de negociação da formação criar as condições para que a avaliação seja uma estratégia de formação, isto é, cumpra uma função formativa?

A nossa hipótese é que a integração, na formação, de procedimentos formalizados de negociação contribui para a intervenção dos formandos na regulação da acção e na auto-regulação das suas aprendizagens, tornando-os conscientes o papel que podem desempenhar na formação. Esta hipótese dá lugar a questões mais específicas:

- a nível do processo, pode a negociação constituir uma forma de regulação da formação?
- a nível dos resultados, pode a negociação contribuir para a auto-regulação pelos formandos do seu desenvolvimento profissional?
- a nível da avaliação da formação, pode a negociação produzir efeitos na tomada de consciência pelos intervenientes do papel dos formandos na avaliação e, através dela, do seu papel na própria formação?

Na perspectiva anteriormente referida de estudar situações de formação promovidas por entidades formadoras diversas, este último estudo foi realizado sobre uma acção promovida e desenvolvida por uma instituição do ensino superior, no âmbito de um curso de especialização, mas podendo funcionar também como formação contínua, se frequentada isoladamente, como disciplina autónoma.

Esta fase do trabalho constituiu-se, então, como o ensaio de um processo formalizado de negociação na formação de professores, negociação que parte da devolução aos intervenientes dos dados de avaliação recolhidos em diferentes fases do processo formativo.

O estudo desenvolve-se através de uma metodologia quasi-experimental, visando comparar o grau de realização curricular da formação num grupo que considerámos experimental (no qual foi realizado um processo de negociação) e num grupo testemunho (sem processo de negociação), sendo a comparação estabelecida entre o plano curricular proposto e o currículo real. Os grupos tinham a mesma formadora e o mesmo programa de formação e eram comparáveis entre si.

No grupo considerado experimental, o processo de negociação da formação através da devolução e análise dos dados de avaliação visa uma transformação da acção, levada a efeito pelos participantes. Neste sentido, a situação experimental configura um processo de

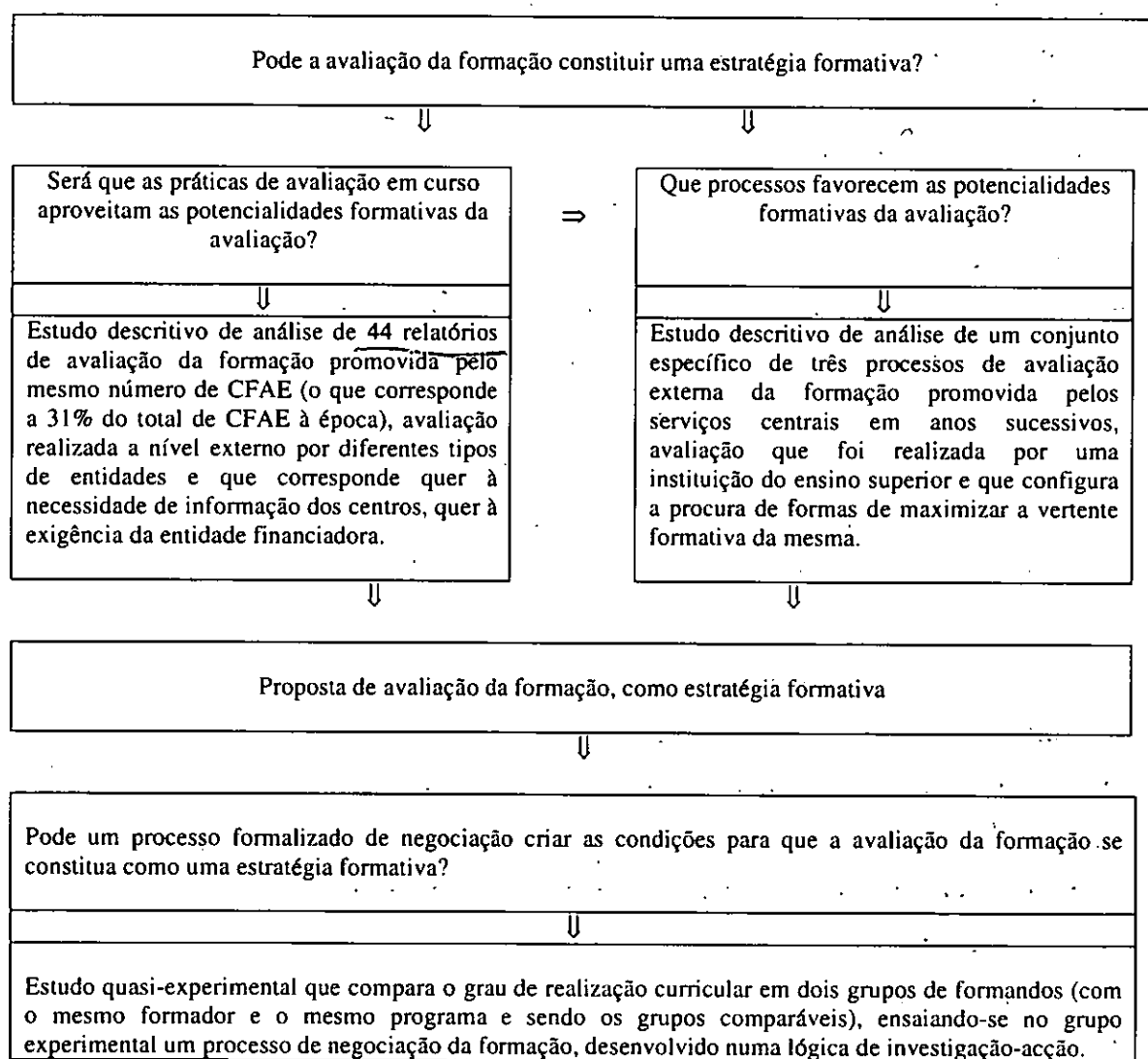
A avaliação do processo de formação, uma estratégia formativa?
Da análise das práticas ao esboço de um modelo de formação.

investigação-acção, já que implica a colaboração dos sujeitos e o reinvestimento na acção dos resultados de cada fase.

Esboçámos assim um desenho de investigação que parte do estudo descritivo de análise de práticas de avaliação da formação para o seu questionamento, questionamento que dá origem ao ensaio de um modelo de avaliação formativa ou, no mínimo, de um modelo que crie as condições para que a avaliação seja formativa.

O quadro seguinte esquematiza a orientação geral do trabalho.

Quadro 10 - Esquema do estudo



Apesar do objecto deste trabalho ser a avaliação da formação apenas enquanto processo formativo (e não a avaliação propriamente dita), não podemos deixar de questionar até que ponto o estudo não recai no âmbito da meta-avaliação. Com efeito, na primeira fase do trabalho⁶³, a análise descritiva das práticas leva, inevitavelmente, à formulação de juízos de valor sobre a qualidade e utilidade da avaliação – juízos de valor sem os quais a análise realizada se reduziria a uma mera organização categorial dessas práticas; e, na segunda fase do trabalho, a reflexão sobre o processo desenvolvido comporta elementos que podem conduzir ao mesmo tipo de juízos de valor.

No entanto, o estudo que desenvolvemos teve sempre como foco a formação de professores, surgindo aqui a avaliação como uma das estratégias passíveis de contribuir para melhorar a formação pela consciencialização que pode proporcionar aos intervenientes sobre o processo, os resultados e o papel por estes desempenhado. Nesse sentido, o estudo não se constitui como uma avaliação de avaliações, mas como uma tentativa de procurar e conceber outros caminhos para a formação contínua – caminhos que nos parecem poder passar pela avaliação.

Investigação e avaliação têm, no entanto, pontos de contacto que, no caso da investigação sobre avaliação se tornam evidentes, agudizando-se ainda quando se trata de investigação-acção.

Com efeito, como salienta Rodrigues (1998), investigação e avaliação distinguem-se, antes de mais, pela natureza do referente (explicativo e teórico, no caso da investigação; normativo e axiológico, no caso da avaliação) e pelo seu modo de construção. Distinguem-se ainda pelos objectivos que prosseguem e pelos critérios através dos quais são apreciadas (valor de explicação e inteligibilidade dos fenómenos, no caso da investigação; utilidade e eficácia da acção, no caso da avaliação). Em comum existirá o recurso a procedimentos e técnicas de recolha e análise de dados e a necessidade de interpretar a informação obtida, construindo um sentido que dê inteligibilidade aos dados recolhidos.

No entanto, é possível também questionarmo-nos se um processo de investigação-acção, pela sua própria natureza, pode ser conduzido sem referência a valores que orientem a acção; ou se a avaliação que se constrói tendo em conta os referentes dos participantes (e

⁶³ Parte III – “Da análise das práticas ao seu questionamento”

não apenas um referencial normativo), não tem, também ela, um valor, se não explicativo, pelo menos interpretativo. Em última instância, parece legítimo sugerir que as fronteiras entre investigação e avaliação (ou, pelo menos, de certo tipo de investigação e de certo tipo de avaliação) se esbateram.

É talvez a nível dos objectivos que podemos encontrar uma distinção mais clara. Em relação ao presente estudo, o trabalho desenvolvido na segunda fase⁶⁴ integra um processo de avaliação da formação. No entanto, essa avaliação faz parte de um desenho mais amplo, desenho no qual a análise de práticas dá origem a uma proposta de avaliação da formação que é ensaiada num dos grupos, procurando identificar os efeitos desse ensaio através da comparação final dos dois grupos. O processo de avaliação realizado não tem, por isso, uma finalidade própria, é antes um meio através do qual é possível dar resposta às questões que orientam o estudo.

2.2. Desenho metodológico

O desenho de investigação deste estudo corresponde a uma abordagem mista, na medida em que combina perspectivas e metodologias dos dois principais paradigmas de investigação.

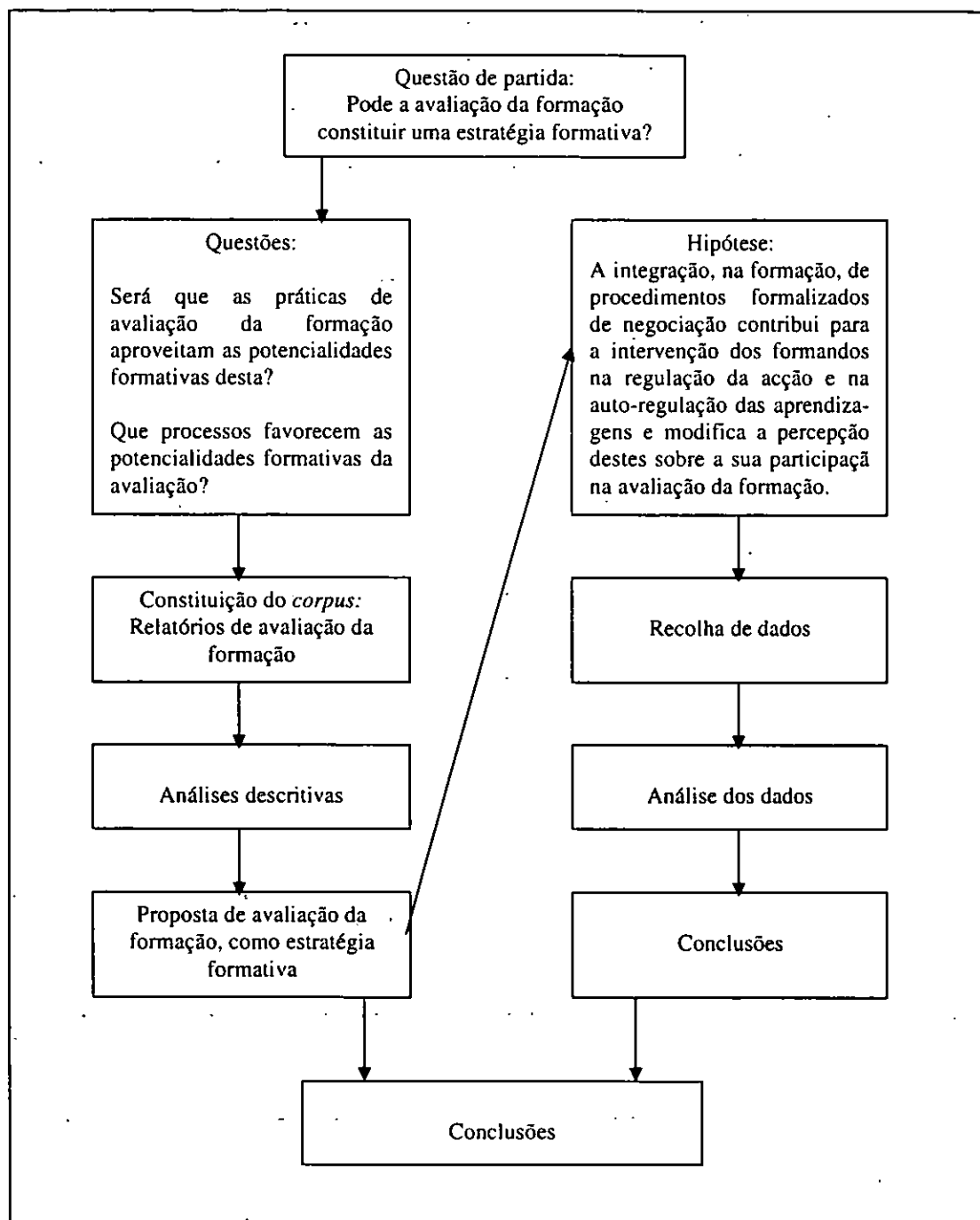
Combinámos de forma sequencial os estudos descritivos de análise de práticas com o estudo quasi-experimental, com uma finalidade de desenvolvimento do conhecimento (Greene e Caracelli, 1997, 2003; Greene, Caracelli e Graham, 1998; Greene, 2001), já que são os resultados obtidos na primeira parte do trabalho que permitem o levantamento da hipótese e das questões que estão na origem da escolha da metodologia desenvolvida na segunda parte. Na perspectiva dos mesmos autores, trata-se de um desenho misto coordenado, uma vez que as diferentes metodologias são planeadas e implementadas separadamente.

A figura 1 ilustra o desenho geral desta investigação.

⁶⁴ Parte IV – “Ensaio de um processo de negociação na formação de professores”

A avaliação do processo de formação, uma estratégia formativa?
Da análise das práticas ao esboço de um modelo de formação.

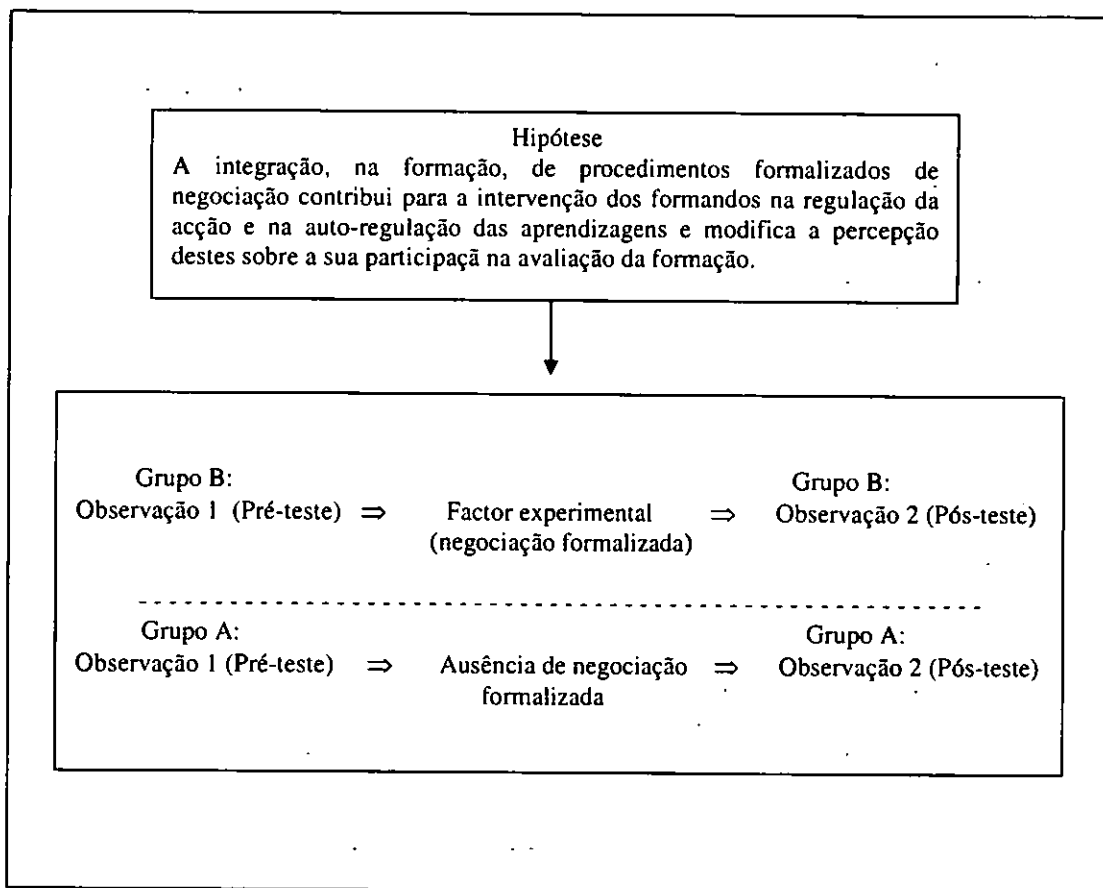
Figura 1 – Abordagem mista sequencial nas duas fases do estudo: da análise de práticas de avaliação da formação ao ensaio de um processo de negociação (c/ base em Tashakkori e Teddlie, 2003)



Na segunda fase do estudo, recorremos a um plano quasi-experimental com a finalidade de comparar os resultados de dois grupos (não equivalentes, mas comparáveis), introduzindo num deles procedimentos formalizados de negociação. Pretendíamos, assim, provocar deliberadamente uma modificação num dos grupos, procurando perceber as consequências dessa modificação por comparação com o outro grupo.

A figura 2 sintetiza o plano quasi-experimental desenvolvido na 2ª fase do trabalho.

Figura 2 – Plano quasi-experimental de grupo de controlo não equivalente



A manipulação do factor experimental realizou-se através de um processo formalizado de negociação da formação e da avaliação, numa lógica de investigação-acção. Reportamo-nos, aqui, a um conceito restrito de investigação-acção, uma vez que a investigação não decorre de um problema identificado pelos intervenientes e estes não

participaram em todas as fases da investigação. Baseamo-nos, pois, em concepções de investigação-acção como a de Cohen e Manion (1980:208), que a definem como “uma intervenção em pequena-escala no funcionamento do real e um exame detalhado dos efeitos dessa intervenção”, prevendo-se diversos graus de participação e colaboração dos intervenientes na investigação.

Segundo estes autores, uma das possíveis finalidades da investigação-acção é melhorar uma determinada acção, proporcionando aos professores o desenvolvimento de novas capacidades e meios para agir e para analisar as situações e, deste modo, reforçando o auto-conhecimento e o seu poder de decisão. Por outro lado, como Stenhouse (1979) acentua, a investigação-acção, ainda que decorrendo em situações contextualizadas, deve contribuir não apenas para elas, mas também para o desenvolvimento de uma teoria de educação, ensino ou formação.

No processo de negociação ensaiado, houve um deliberado reinvestimento na acção de formação dos resultados obtidos em diferentes fases do processo, o que potencializou a colaboração e implicação dos intervenientes, favorecendo a consciencialização dos objectivos individuais e comuns e a procura dos meios para os alcançar. É esse reinvestimento dos dados avaliativos no processo de formação que cria simultaneamente uma espiral de construção do conhecimento e faz avançar a acção.

Procurámos, desta forma, utilizar as potencialidades da investigação-acção: o seu valor heurístico, desde logo, mas também o conhecimento aprofundado que proporciona sobre um determinado contexto, através da participação do investigador na situação de mudança e através da observação de diferentes perspectivas, em diferentes momentos. A investigação-acção abre ainda a possibilidade de melhorar efectivamente um contexto, através da interacção e da construção um sentido colectivo para a acção.

Em síntese, a opção por uma lógica de investigação-acção para este estudo justifica-se pela relevância que esta dá ao papel desempenhado pelo grupo na produção da mudança, pela possibilidade que cria de utilizar a investigação para a reconstrução da acção e ainda pela flexibilidade metodológica que a caracteriza.

De acordo com os tipos de desenho de investigação das abordagens mistas identificados por Greene e Caracelli (1997), esta fase do estudo configura um desenho integrado, uma vez que se recorre a diferentes metodologias, planeadas e desenvolvidas em

simultâneo nas fases de recolha e tratamento de dados (ao contrário do desenho coordenado, que referimos anteriormente).

Quanto às técnicas e instrumentos utilizados nesta segunda parte do trabalho, se bem que, à partida, constituam formas de recolha e tratamento de dados característicos de uma abordagem interpretativa e qualitativa (entrevista, questionário aberto, observação naturalista, análise de conteúdo, análise documental), alguns foram também sujeitos a tratamento quantitativo. Foi o caso dos dados de opinião dos formandos, recolhidos através de um questionário aberto, cujas respostas foram tratadas, numa primeira fase, por análise de conteúdo e, posteriormente, através de tratamento estatístico. Este permitiu não só determinar a comparabilidade inicial dos grupos, mas também identificar as diferenças inter-grupos no final e as diferenças intra-grupos, entre o início e o fim da acção.

Quanto aos procedimentos para assegurar a validade/credibilidade e a confirmabilidade do estudo, e tendo em conta que, apesar do desenho misto, ele tem um ponto de partida qualitativo (“a âncora paradigmática” referida por Patton, 1988, cit. in Greene, 2001:254), considerámos os critérios que Guba definiu para esse tipo de investigações, sem descurar, porém, os procedimentos que podem assegurar a validade de um processo quasi-experimental e a fiabilidade no tratamento quantitativo dos dados.

Assim, com base nas medidas propostas por Guba (1989, 1994) para os estudos qualitativos e por Tashakkori e Teddlie (2003) para as abordagens mistas, procurámos garantir o desenvolvimento de procedimentos que assegurassem a credibilidade e confirmabilidade, dando especial importância:

- ao acompanhamento do grupo enquanto decorreu a formação, seleccionando momentos relevantes para a recolha e tratamento dos dados;
- à triangulação de fontes (formador, formandos, documentos) e técnicas (questionários, observação, entrevista);
- ao teste intra e inter-observadores (coeficiente de concordância na análise de conteúdo das entrevistas e respostas abertas dos questionários);
- à confirmação pelos participantes, através da devolução dos resultados, nas sessões de negociação.

Enquanto observadores, a nossa posição nas situações concretas de formação foi distanciada (nomeadamente nas observações em sala de aula), mas houve envolvimento da

nossa parte no processo formativo com vista à mudança da acção, uma vez que combinámos previamente com a formadora o processo de negociação a realizar e o melhor modo de o levar a efeito. Para além disso, a negociação entre a formadora e os formandos realizou-se com a mediação do resultado do tratamento dos dados recolhidos – recolha, análise e forma de apresentação que foi por nós elaborada. Para atenuar os efeitos do observador sobre a leitura desses dados, testámos intra- e inter-observadores o processo de realização da análise de conteúdo das respostas abertas aos formandos e da entrevista à formadora, bem como da análise das observações, tendo a devolução dos dados aos formandos e formadores funcionado como um meio de elaborar a confirmabilidade dessas análises.

A explicação detalhada das técnicas e instrumentos utilizados para recolha e análise dos dados encontra-se nos capítulos seguintes, antes da apresentação e discussão dos resultados obtidos através de cada uma delas. Pareceu-nos que, desta forma, o trabalho se constituiria também como um processo de reflexão sobre a relação entre as questões a que se pretende responder, a técnica utilizada e os resultados obtidos.

PARTE III - DA ANÁLISE DAS PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO AO SEU QUESTIONAMENTO *Análise Docente*

1. CONTEXTO JURÍDICO DA FORMAÇÃO CONTÍNUA E DA SUA AVALIAÇÃO

Esta fase do trabalho constitui-se como a análise de práticas de avaliação da formação contínua desenvolvidas em anos recentes, no nosso país, pelo que nos pareceu necessário considerar, ainda que de forma breve, o quadro jurídico no qual esta se organiza.

1.1. Finalidades da formação contínua

✓ O sistema de formação contínua de professores, instituído em Portugal em 1992⁶⁵, visava criar as condições para o desenvolvimento de uma formação contínua universal (para professores de todos os níveis de ensino e a leccionar em todo o tipo de instituições), tendencialmente obrigatória (pela dependência da progressão da carreira em relação à frequência de acções de formação, pelo menos para os professores da rede pública) e gratuita (o que foi possível pelo afluxo de fundos comunitários). Procurou-se, assim, conceber e implementar um sistema de formação contínua que permitisse a obtenção de créditos para progressão na carreira e, em simultâneo, correspondesse às exigências do financiamento pelos fundos comunitários europeus (Campos, 2002). E se estes dois aspectos foram determinantes para a rapidez da criação de um sistema até aí incipiente, é também neles que residem alguns dos principais problemas que se vieram posteriormente a detectar.

✓ A definição das finalidades da formação contínua tem vindo a ser reformulada desde a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo e a análise do modo como os diferentes textos legais estabelecem os objectivos da formação, ao longo dos últimos anos,

⁶⁵ O Enquadramento Jurídico da Formação Contínua de Professores (D.L.nº249/92 de 9 de Novembro) decorre da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86 de 14 de Outubro), do Enquadramento Jurídico da Formação de Professores (Dec.Lei nº 344/89 de 11 de Outubro) e do Estatuto da Carreira Docente (Dec.Lei nº139-A/90 de 28 de Abril) e foi posteriormente revisto pelo D.L.nº274/94 de 28 de Outubro, pelo D.L.nº207/96 de 2 de Novembro e pelo D.L.nº155/99 de 10 de Maio.

pode constituir um indicador da evolução do pensamento político e científico sobre esta questão. Em 1986, a Lei de Bases definia como objectivos da Formação Contínua de Professores “assegurar o complemento, aprofundamento e actualização de conhecimentos e de competências profissionais, bem como possibilitar a mobilidade e progressão na carreira” (L.nº46 de 14 de Outubro, art.35º, nº2), o que pode ser lido como a necessidade de colmatar, pela formação contínua, carências profissionais dos docentes e, nesse sentido, configura uma perspectiva defectológica (o paradigma da compensação de deficiências definido por Eraut, 1985).

Em 1989, o Enquadramento Jurídico da Formação de Professores (D.L.nº344 de 11 de Outubro) define a formação contínua como um direito e um dever dos docentes, “visando promover a actualização e aperfeiçoamento da actividade profissional, bem como a investigação aplicada e a divulgação da inovação educacional” (art.25º). Por sua vez, o art.26º estabelece como objectivos a melhoria da competência profissional, o incentivo à inovação com vista à qualidade do ensino e a aquisição de novas competências especializadas. Este diploma parece apontar para uma perspectiva de formação para a inovação (ou renovação) do ensino, inserindo-se, em traços largos, no paradigma da mudança definido por Eraut (1985); no entanto, descortina-se aqui também o aparecimento de uma perspectiva desenvolvimentista que será explicitada nos diplomas seguintes.

Em 1992, o Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores (D.L.nº249 de 2 de Novembro), estabelece as finalidades desta formação, os princípios a que obedece, as áreas sobre as quais incide e as modalidades em que pode decorrer. Assim, considera-se que a formação contínua tem como objectivos (art.3º):

- actualizar e aprofundar conhecimentos teóricos e práticos;
- aperfeiçoar competências profissionais;
- incentivar a autoformação, a investigação e a inovação;
- viabilizar a mobilidade entre níveis de ensino e grupos de docência.

Se a noção de actualização nos pode reenviar para uma concepção defectológica da formação contínua, que marcou a maioria das práticas nacionais anteriores, os conceitos de aprofundamento e aperfeiçoamento apontam já para uma perspectiva desenvolvimentista, ideia reforçada pelas referências à autoformação, investigação e inovação que são parte

integrante da noção de professor como profissional do ensino em oposição à ideia de professor como funcionário ou técnico (Nóvoa, 1991b, 1992a, 1992b; Canário, 1994, 2001; Campos, 1995, 2002; Barroso e Canário, 1997; Estrela, 2002; 2003):

No entanto, é de salientar que, no art. 43º do mesmo diploma, se estabelece que o Estado intervém na formação contínua de professores ao nível do estabelecimento de prioridades formativas e da criação de programas nacionais relacionados com a reforma educativa, o que perspectiva a formação contínua como um instrumento para a implementação de novas políticas educativas. Esta visão utilitária da formação contínua (veículo para uma mudança do sistema de ensino centralmente definida) insere-se preferencialmente numa perspectiva defectológica.

Como afirmava Nóvoa, em 1992,

“A forma como o Estado tem encarado esta questão (da formação contínua dos professores) é paradigmática da vontade de substituir uma visão burocrático-centralista por uma função de regulação-avaliação, que prolongue (e legitime) o seu controlo sobre a profissão docente. A formação contínua tende a articular-se em primeira linha com os objectivos do sistema, nomeadamente com o desenvolvimento da reforma. É uma visão inaceitável, uma vez que não concebe a formação contínua na lógica do desenvolvimento profissional dos professores e do desenvolvimento organizacional das escolas.” (1992b:22)

Também Canário (1994; 2001) afirma que, do ponto de vista da decisão política, a institucionalização de um sistema de formação contínua surge como uma estratégia para garantir a implementação da Reforma Educativa iniciada na década de 80. Pretendia-se, através dela, melhorar as escolas e o desempenho profissional dos professores, contribuindo este acréscimo de qualificação para a valorização da profissão docente. No entanto, a concepção de formação contínua⁶⁶ enquanto estratégia para implementação da reforma educativa tende a reduzir o professor a um técnico, que é persuadido e treinado pela formação para desenvolver inovações em cuja concepção não participou. Como tal tipo de inovações (do centro para a periferia) cria, inevitavelmente, fenómenos de resistência à mudança, a classe docente tende a instalar-se numa constante situação de défice, a qual apenas é passível de ser superada pela frequência de cada vez mais formação.

⁶⁶ E ainda nos complementos de formação para educadores de infância e professores do 1º Ciclo do Ensino Básico

Em 1996, o D.L. n.º 207 de 2 de Novembro reafirma os objectivos expressos no diploma de 1992 e acrescenta outros, claramente orientados para o desenvolvimento organizacional, científico e pedagógico a nível regional e local (jardins de infância e escolas). Com efeito, a referência ao aperfeiçoamento e aprofundamento das competências profissionais é complementada por “quer a nível do estabelecimento de educação ou de ensino, quer a nível da sala de aula” e acrescentam-se duas alíneas relativas à “aquisição de capacidades, competências e atitudes que favoreçam a autonomia das escolas e dos respectivos projectos educativos” e ao “estímulo a processos de mudança ao nível das escolas e dos territórios educativos em que estas se integrem, susceptíveis de gerar dinâmicas formativas” (art.3º). De resto, o próprio preâmbulo salientava já explicitamente a orientação da formação para o desenvolvimento organizacional e profissional.

Por outro lado, mantém-se o âmbito de intervenção do Estado na formação contínua, embora desapareça a referência à reforma educativa como motivo para a criação de programas formativos nacionais.

Assim, a reformulação do Regime Jurídico da Formação Contínua, em 1996, aponta de modo significativo para processos formativos definidos a partir das necessidades das escolas e regulados pelo desenvolvimento destas, articulando as mudanças das escolas com as dinâmicas de formação. Esta focalização no estabelecimento de ensino como motor da formação dos professores insere-se, claramente, numa perspectiva desenvolvimentista, sendo as necessidades de formação delineadas a partir das dificuldades, preocupações e problemas percebidos por um corpo docente inserido num determinado contexto educativo.

Esta perspectiva confronta-se, porém, com a estreita associação que se estabelecera de forma explícita, desde 1986, entre formação contínua e progressão na carreira. Efectivamente, a Lei de Bases (L. n.º 46/86) refere que a formação contínua deve possibilitar a progressão na carreira (art.35º, n.º2), embora posteriormente associe esta última “à avaliação de toda a actividade desenvolvida, individualmente ou em grupo, na instituição educativa, no plano da educação e do ensino e da prestação de outros serviços à comunidade, bem como às qualificações profissionais, pedagógicas e científicas” (art.36º, n.º2).

Em 1989, o Enquadramento Jurídico da Formação de Professores (D.L. n.º 344/89) cria expressamente a ligação entre formação contínua e progressão na carreira,

considerando-se a primeira condição *sine qua non* da segunda. 'De facto, a formação contínua surge aqui não apenas como um direito dos professores, afirmado na Lei de Bases, mas também como um dever: o dever de melhorar a competência profissional, de participar activamente na inovação educacional e na melhoria da qualidade do ensino e ainda de adquirir novas competências necessárias à especialização, diferenciação e modernização do sistema educativo.

Em 1992, o Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores (D.L. nº249/92) confirma que "as acções de formação contínua relevam para efeitos de apreciação curricular e progressão na carreira docente" (art.5º, nº1), articulado que se mantém igual ao longo das reformulações de 1994 e 1996.

A estreita relação entre formação contínua e progressão na carreira tem sido alvo de polémica desde o início deste processo, agravando-se à medida que se vão identificando alguns dos seus efeitos. Como assinalam Correia e outros (1998), uma interpretação linear da Lei de Bases levou à criação de mecanismos de articulação directa entre formação e progressão e estes vieram a constituir entraves ao aparecimento de novas práticas a nível pedagógico e organizacional, uma vez que deram azo a uma orientação da formação contínua para as necessidades da carreira docente e não para as necessidades do ensino e das escolas. Esta questão marca significativamente todo o sistema de formação contínua e, indirectamente, o sistema educativo e a maior parte dos autores que se debruçaram sobre o assunto está de acordo em que a obtenção de créditos para progressão na carreira através da frequência da formação veio perverter as finalidades do sistema, pondo em causa as suas potencialidade, o que pode ser resumido na seguinte afirmação de Campos (1995:42):

"a frequência de acções de formação com aproveitamento não é garantia de melhoria da qualidade do desempenho (dos professores), traduzida em melhores resultados junto dos alunos"

Esta associação tem repercussões na própria profissão docente, já que a avaliação dos professores é realizada sobretudo a partir de um pré-requisito que pode não se relacionar com o desempenho dos professores nos contextos de trabalho. Segundo Canário (2001), este facto permite compreender o aparente paradoxo de a formação contribuir para a crise de identidade profissional dos professores, reproduzindo a perspectiva do professor

funcionário e/ou técnico, uma vez que é à entidade empregadora (e, de certo modo à comunidade científica) que cabe a certificação da profissionalidade.

A análise dos objectivos estabelecidos para a formação contínua nos textos legais revela, assim, a incoerência de um sistema que pretende conciliar uma perspectiva progressivamente mais desenvolvimentista da formação com uma imagem profissional do docente enquanto técnico ou funcionário, bem como práticas formativas progressivamente mais centradas nas necessidades da escola com um processo de procura da formação orientado para a progressão individual na carreira.

1.2. Iniciativa da formação contínua

A Lei de Bases do Sistema Educativo dava primazia às instituições de formação inicial para a organização da formação contínua, esclarecendo, no entanto, que estas deveriam funcionar “em estreita cooperação com os estabelecimentos onde os educadores e professores trabalham” (L. nº46/86, art.35º, nº3).

O Enquadramento Jurídico da Formação de Professores, por sua vez, veio estabelecer que as iniciativas de formação contínua poderiam partir das instituições de formação e ainda de organismos do estado (nacionais, regionais ou locais), de outras entidades empregadoras, dos próprios docentes e das escolas ou rede de escolas apoiadas por um mesmo centro de recursos (D.L. nº344/89, art.27º).

Esta formulação foi modificada nos diplomas posteriores, enfatizando-se o papel das associações de escolas na organização da formação contínua. Assim, o D.L. 249/92 que estabelece o Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores, prevê como entidades formadoras as Instituições do Ensino Superior de formação de professores e outras que abranjam as ciências da educação e as disciplinas a leccionar no ensino não superior; os centros de formação das associações de escolas (CFAE) e os centros de formação de associação de professores (CFAP) (art.15º, nº1). Prevê ainda que os serviços centrais ou regionais do ministério promovam formação em áreas específicas: ensino especial, ensino recorrente, formação profissional, ensino de português no estrangeiro (art.15º, nº2). Em reformulações posteriores, o âmbito das acções a promover pelo

ministério foi alargado a todas as “áreas consideradas relevantes para o desenvolvimento do sistema educativo” (D.L. nº 207/96, art.15º,nº2).

Em síntese, as entidades formadoras são:

- as instituições de formação inicial de professores, públicas ou privadas (universidades e politécnicos);
- os centros de formação de conjuntos de escolas associadas para esse efeito;
- as associações de professores, através dos seus centros de formação;
- de forma supletiva, os serviços centrais ou regionais do Ministério da Educação (D.E.B., D.R.E.s).

→ Excepto o caso dos centros de formação de associação de escolas, as outras instituições já existiam e já desenvolviam actividades (ainda que, por vezes, esporádicas) de formação contínua de professores (Campos, 1995). De facto, a maior parte da formação contínua anterior ao Enquadramento Jurídico (D.L.nº274/92) provinha do Ministério da Educação, das associações de professores e das escolas de formação, nomeadamente escolas do magistério primário e infantil. As universidades foram aquelas que menos se dedicaram à formação contínua em períodos anteriores, o que em parte se deve ao facto de apenas recentemente realizarem cursos especificamente destinados ao ensino, embora uma grande parte dos seus licenciados desde sempre tenham encontrado saída profissional nessa área (Campos, 1995; 2002).

→ O papel do Estado (através do Ministério da Educação) na formação de professores, no período que antecede o Enquadramento Jurídico da Formação Contínua de Professores, acentuou-se sempre em alturas de reforma do sistema educativo. Assim, e de modo mais visível⁶⁷, a formação contínua de professores surge-nos sob a forma de reciclagens com o fim muito definido de preparar e apoiar a implementação daquela que ficou conhecida como a reforma Veigã Simão. Depois do 25 de Abril de 1974, e embora as associações de professores, os sindicatos e, em alguns casos pontuais, as próprias escolas, tenham promovido acções de formação, o maior impulsionador de actividades formativas foi o Ministério da Educação, sobretudo através de programas nacionais que, mais uma vez, se

⁶⁷ Não esquecendo as actividades formativas levadas a efeito durante a 1ª República, nomeadamente por associações de professores.

propunham constituir os apoios necessários à generalização daquela que ficou conhecida como a reforma Roberto Carneiro⁶⁸.

X → O actual sistema de formação contínua, pelo contrário, dá ao Ministério da Educação apenas uma função supletiva em relação à oferta de formação contínua e, deste modo, “as principais entidades formadoras são exteriores à administração” (Campos, 2002:82). A exterioridade da formação em relação à administração é uma característica que este autor discrimina positivamente no actual sistema, considerando-a uma “ruptura legal” com anteriores enquadramentos de formação contínua. De facto, em 1990 surgiu uma tentativa de regulamentação da formação contínua de professores que foi muito criticada por vários parceiros sociais (Parecer nº5/90 do C.N.E.), uma vez que mostrava tendência a impor o controle do estado neste campo, prevendo uma gestão altamente centralizada do sistema.

✓ Apesar dessa função supletiva, na década de 90, o Ministério da Educação promoveu, por si mesmo ou em colaboração com os centros de formação de associação de escolas (C.F.A.E.), um grande número de acções de formação, em todo o país. Estas iniciativas vieram gradualmente a diminuir, à medida que os C.F.A.E. se organizavam e desenvolviam.

Quanto às instituições de ensino superior, o seu papel na formação contínua não tem sido consistente. Numa primeira fase, que correspondeu ao período imediatamente após a publicação do Regime Jurídico, estas instituições tentaram “reivindicar o exclusivo da oferta de formação” (Campos, 1995:42), em parte devido às garantias de financiamento, em parte devido à já previsível diminuição de alunos na formação inicial, sendo visível o esforço que encetaram para organizar acções de formação.

Correspondendo a esta primeira fase, Barroso e Canário (1999) analisaram as ofertas de formação contínua de professores promovidas pelas instituições de ensino superior em 1993, ano seguinte ao da publicação do Regime Jurídico da Formação Contínua. Para o efeito, os autores criaram um corpus documental constituído pelo conjunto de anúncios publicado, no ano de 1993, em dois semanários e um jornal diário, apurando

⁶⁸ É nesse contexto que surge, por exemplo, o Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Educativo (PIPSE) ou o Projecto Minerva.

um total de 44 anúncios (307 acções de formação), dos quais 86% provinham de Universidades e 14% dos politécnicos.

Numa segunda fase, observa-se um decréscimo visível de oferta formativa por parte destas instituições. Este fenómeno pode ser explicado, em parte, pela quantidade da oferta formativa dos centros de formação, os quais, de algum modo, garantiam uma maior territorialização e ligação com as escolas e jardins de infância, sendo por isso mais procurados e obtendo maior financiamento (Canário, 1994) e, em parte, pelas condições que a formação contínua obtém, no interior das próprias instituições do ensino superior, onde não é contabilizada no serviço docente dos professores nem considerada para efeitos de carreira. Assim, é notório o desinvestimento actual destas entidades nessa área, observável na diminuição progressiva quer das acções directamente propostas por elas, quer do número de formadores que desenvolve acções, sejam estas propostas pelas escolas superiores ou realizadas no âmbito dos centros de formação⁶⁹.

Por sua vez, os centros de formação das associações de escolas surgem no Enquadramento Jurídico da Formação Contínua de Professores (D.L. nº 249/92 de 9 de Novembro) como “resultantes de agrupamentos de escolas de uma determinada área geográfica, definida pelo ministério da Educação” e têm como objectivos: “contribuir para a promoção da formação contínua; fomentar o intercâmbio e a divulgação de experiências pedagógicas; promover a identificação das necessidades de formação; adequar a oferta à procura de formação.” (art.19º).

O mesmo diploma estabelece que os centros de formação das associações de escolas deverão conciliar as prioridades nacionais de formação com as prioridades locais e as solicitações dos professores, para além da criar e gerir centros de recursos para os professores e as escolas. Refere ainda que estes centros deverão desenvolver planos de acção abrangentes, que não incidam apenas nas acções de formação com vista à progressão na carreira dos professores daquela região.

⁶⁹ No entanto, as instituições de ensino superior têm um papel a desempenhar neste processo, porque, por muito enriquecedora que seja a produção de saberes profissionais a partir da situação de trabalho, “a formação não pode ficar só dependente daquilo que os sistemas de ensino básico e secundário têm dentro de si (...), são precisos factores externos que introduzam outra dinâmica” (Campos, 2002:83) A conjugação destes dois vectores poderia ser conseguida através de parcerias com as escolas e/ou os centros de formação, o que não tem sido realizado.

Com efeito, a criação dos C.F.A.E. aparece integrada numa visão global da Formação Contínua de Professores desenvolvida na legislação portuguesa a partir de 1989, articulando-se com a definição do estatuto da carreira docente de professores do ensino básico e educadores de infância, com a autonomia e perspectivas de desenvolvimento dos estabelecimentos de ensino e com a revisão curricular (Barroso e Canário, 1999). Segundo estes autores, houve uma “aposta clara”, da parte do Ministério da Educação, nos C.F.A.E., eventualmente em detrimento de outras entidades que também podem promover formação contínua de professores, como as Universidades e Politécnicos, Centros de Formação de Associação de Professores (C.F.A.P.) e Sindicatos.

No entanto, existem algumas ambivalências de base na concepção dos centros de formação de associação de escolas, as quais se avolumam depois no seu funcionamento efectivo. Barroso e Canário (1999) fazem notar que os C.F.A.E. têm, na sua origem, dois traços distintivos:

- a focalização no estabelecimento escolar enquanto unidade estratégica do sistema educativo (o que pressupõe uma política de descentralização)
- e, em simultâneo, a dependência estatal, quer ao nível da sua criação e organização, quer ao nível do financiamento (o que implica um acentuado grau de centralização).

De facto, na mesma obra, os autores relatam diversas experiências desenvolvidas em Portugal após o 25 de Abril que têm em comum a intenção de desenvolver processos de formação contínua a partir de um centro de recursos que serve um conjunto de escolas de determinada região. A iniciativa dessas experiências, porém, não surge das escolas, mas do poder central. Segundo Barroso e Canário (1999) nalgumas destas experiências podemos ver simultaneamente uma influência anglo-saxónica (as associações de profissionais de educação) e uma influência francófona (as iniciativas estatais dos centros de recursos de apoio às escolas), dando origem ao

“(…) paradoxo que marca o nascimento dos Centros de Formação de Associação de Escolas e que consiste no facto de estarmos em presença de uma iniciativa estatal, conduzida de forma centralizada, cuja concretização apela ao associativismo das escolas e à sua constituição em redes, dependentes do contexto local.” (Barroso e Canário, 1999:21)

O autores salientam ainda que a originalidade dos C.F.A.E. reside no facto de, em vez de se constituírem como associações de profissionais individualmente considerados, se organizarem a partir de estabelecimentos de ensino, instituindo assim uma articulação entre a formação contínua e os contextos organizacionais de trabalho. Esta ligação pretende superar as tradicionais clivagens entre formação e prática profissional, nomeadamente a nível da adequação entre a oferta formativa e as necessidades de formação percebidas pelos professores e pelas escolas e a nível da transferibilidade das aprendizagens realizadas nos dois contextos.

Esta perspectiva da formação contínua é acentuada em posteriores diplomas da década de 90. Com efeito, em 1996, o D.L. nº 207 substituiu a primeira alínea dos objectivos (contribuir para a promoção da formação contínua) por “incentivar a autoformação, a prática de investigação e a inovação educacional” e acrescentava uma nova alínea, a qual especificava “dar resposta a necessidades de formação identificadas e manifestadas pelos estabelecimentos de educação e ensino associados e pelos respectivos professores e educadores”, numa clara orientação da formação para a resolução dos problemas concretos dos contextos de ensino. Por outro lado, os C.F.A.E. são criados também “como instrumentos para assegurar a execução eficaz” dos “recursos financeiros avultados” (Canário, 1994:17) de que, pela primeira vez, o sistema educativo português dispunha para efeitos de formação.

Os C.F.A.E. surgem, portanto, como a principal inovação e a pedra angular da formação contínua de professores no sistema português (Canário, 1994; Paiva Campos, 1995, 2002; Barroso e Canário, 1999; Estrela, 2003).

1.3. Incidência e modalidades de formação contínua

Segundo o D.L. nº 249/92, as temáticas da formação contínua incluem-se nas áreas das ciências da educação e das ciências da especialidade, prática e investigação pedagógica nos diferentes domínios de docência, formação pessoal, deontológica e sócio-cultural, língua e cultura portuguesa e tecnologias de comunicação (art.6º).

Esta organização das áreas de incidência da formação contínua afigura-se confusa e as duas últimas deram azo à implementação de acções de formação com escassa relevância

para a docência. Assim o considerou também o legislador, já que dois anos depois se faz referência expressa à limitação “dos efeitos da formação para progressão na carreira apenas à formação que, efectivamente, tenha repercussão no desempenho profissional do docente” (D.L. nº274/94 de 28 de Outubro, preâmbulo), considerando-se apenas “temas que se relacionem directamente com o desempenho profissional do docente a nível de turma ou que se integrem em programas de reconversão profissional ou ainda que capacitem o professor para o exercício de funções de direcção, de gestão e administração escolar” (art.5º).

Neste documento especificam-se os seguintes domínios da formação: as ciências da especialidade (disciplinas dos currículos de ensino não superior), as ciências da educação (que incluem as didácticas específicas), a prática pedagógica, a investigação em educação e a formação pessoal e deontológica (art.6º).

Esta formulação mantém-se no diploma de 1996 (D.L.nº207/96, art.6º), acrescentando-se apenas a vertente sócio-cultural à formação pessoal e deontológica, a qual tinha sido retirada no documento de 1994. Este documento, no entanto, deixa de conter a referência expressa a “temas que se relacionem directamente com o desempenho profissional do docente”, eventualmente por se partir do princípio que a selecção das temáticas de formação tinha encontrado um ponto de equilíbrio, não se identificando já a variedade e arbitrariedade de temáticas que ocorrera nos primeiros anos.

✓ → Quanto às modalidades de formação, a legislação aponta para situações diversificadas que englobam actividades de cariz mais escolarizado (cursos) e actividades mais centradas na prática profissional, na pesquisa e na investigação-acção. Assim, no Enquadramento Jurídico da Formação Contínua de Professores (D.L.nº249/92, art. 7º), surgem como modalidades de formação: os cursos, os módulos, as disciplinas no ensino superior, os seminários, as oficinas, os estágios, os projectos e os círculos de estudos - articulado que se mantém nas revisões posteriores.

Nas várias reformulações legislativas e suas regulamentações nota-se uma progressiva aposta nas acções de carácter menos escolarizado e mais articulado com os problemas e necessidades das escolas, sobretudo no que se refere às modalidades de projectos e círculo de estudos. Assim, no D.L. 207/96, surge logo no preâmbulo a referência à “garantia de condições de acesso a uma formação de qualidade, com especial

destaque para modalidades formativas que possam dar o devido relevo a uma formação centrada na escola e nos projectos aí desenvolvidos” e cria-se a figura de consultor da formação para acompanhar as acções que assumam a forma de projecto e de círculo de estudos.

1.4. Avaliação da formação e avaliação dos formandos

 | No que se refere à avaliação da formação, o D.L. 249/92⁷⁰ estabelece que esta tem como finalidade analisar a adequação da formação desenvolvida aos objectivos previamente definidos e a sua utilidade em relação aos docentes.

 | Os principais intervenientes na avaliação são os formandos e os formadores, sendo as suas opiniões recolhidas através de instrumentos criados pelas entidades formadoras, as quais devem proceder ao tratamento destes dados e divulgar os resultados⁷¹ (art.10º). A legislação exige, portanto, a realização de avaliação interna mas não prevê a avaliação externa. Por outro lado, não há qualquer relação expressa entre a certificação das acções de formação e a avaliação das mesmas, sendo os critérios para certificação essencialmente burocráticos, como se pode verificar no artigo 13º. Também no capítulo relativo à inspecção da formação contínua são considerados sobretudo aspectos burocráticos, não se estabelecendo qualquer relação entre esta e a análise dos resultados da avaliação.

 Prevê-se ainda a existência de avaliação individual do formando (art.11º), mas esta não é integrada ou articulada com a avaliação da formação. Pelo contrário, no preâmbulo, justifica-se expressamente a avaliação dos formandos pela necessidade de atribuição de créditos para a progressão na carreira do pessoal docente.

 Por sua vez, o Regulamento para Acreditação e Creditação das Acções de Formação (C.C.P.F.C.,1999) determina que, nas modalidades de projecto, oficina de formação, círculo de estudos e estágio, compete à entidade formadora proceder à creditação final definitiva dos formandos, com base no parecer do consultor de formação ou, na sua ausência, de um especialista na temática da acção. Este parecer é dado a partir do relatório elaborado pelo formador ou formadores. Apenas nas modalidades de círculo de estudos e

⁷⁰ Estas disposições não são alteradas pelas revisões do diploma em 1994, 1996 e 1999.

⁷¹ Esta actividade faz parte, explicitamente, das funções do director do CFAE (art.26º)

projecto se prevê, explicitamente, que essa creditação possa não ser a mesma para todos os formandos, o que, segundo o mesmo regulamento, pode implicar o acompanhamento da acção pelo consultor de formação. A modalidade de projecto, por sua vez, é a única a referir que, para elaborar o relatório sobre a acção, o formador deve ter em conta “as implicações (da acção) para a mudança das práticas profissionais e/ou desenvolvimento profissional dos professores (...) e ainda a avaliação da acção” (C.C.P.F.C., 1999).

Na verdade, não há uma explicitação clara dos efeitos, para a entidade formadora, dos resultados da avaliação interna, enquanto a avaliação externa depende da exigência da execução do PRODEP ou de iniciativas isoladas e diversificadas de algumas entidades formadoras, para além de estudos académicos (Cf. Barroso e Canário, 1999; Ferreira, 1999; Roldão e outros, 2000; Caetano e outros, 2003; entre outros). Com efeito, não existe uma entidade que seja responsável pela análise dos dados recolhidos nas avaliações, o que permitiria às entidades formadoras obter uma perspectiva distanciada do seu trabalho e ao sistema obter um panorama global dos resultados e dos efeitos da formação.

A ausência de uma avaliação externa sistemática tem sido sublinhada por diversos autores (Estrela, 1999; Roldão e outros, 2000), bem como pelos relatórios do PRODEP. Esta ausência põe em causa o próprio sistema formativo e a sua capacidade de se questionar e de melhorar; e põe em causa ainda a associação entre formação e progressão na carreira, uma vez que não há informação suficiente sobre os efeitos da formação na melhoria do desempenho profissional.

2. ANÁLISE DOS RELATÓRIOS DE AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO DOS CENTROS DE FORMAÇÃO DAS ASSOCIAÇÕES DE ESCOLAS

2.1. Objectivos e orientações do estudo

Como ficou dito na parte II, com este trabalho pretendemos saber se e em que condições a avaliação da formação se pode constituir, ela própria, como uma estratégia formativa. Desenvolvemos o estudo em duas grandes fases: a análise de práticas de avaliação da formação e o ensaio de um modelo de avaliação.

A primeira fase, por sua vez, construiu-se em duas etapas. Na primeira, que agora apresentamos, pretendemos saber se as práticas de avaliação da formação em curso aproveitam as potencialidades formativas da avaliação.

De modo mais específico, colocámos as seguintes questões:

- a) Que concepções e práticas de formação contínua se têm desenvolvido desde que foi instituído o sistema de formação contínua de professores?
- b) Como é avaliada a formação contínua de professores e que relação se estabelece entre a avaliação e as concepções e práticas de formação?
- c) Que critérios são utilizados para avaliar a formação de professores?

Em relação às concepções e práticas de formação contínua, pretendemos saber como é concebida e planeada a formação, com que objectivos, em que modalidades, sobre que temáticas e como integra (ou não) a avaliação nessa planificação.

No que se refere à avaliação, interessa conhecer as intenções com que é realizada (como obrigatoriedade para creditação e financiamento, como necessidade das instituições formadoras para definir e gerir os planos de formação, como necessidade dos formadores para regulação interna do processo, como exigência das escolas ou como tentativa do sistema educativo para melhorar a qualidade das práticas?) e os dispositivos que se implementam (de que modo é definido o referencial, que modelo de avaliação se explicita ou se infere, em que momentos se realiza a recolha de informação e através de que tipo de técnicas e instrumentos, que fontes de informação se privilegia, qual é o papel dos intervenientes na avaliação?).

Quanto aos critérios utilizados para avaliar a formação, parece importante saber quais são, como e por quem são definidos.

Na sequência destas questões, o objectivo da presente etapa do estudo é conhecer e analisar as práticas efectivas de formação contínua de professores e da sua avaliação (interna e externa) levadas a efeito nos últimos, equacionando-as no interior das práticas de formação em que se integram ou sobre as quais se debruçam, o que implica definir os modelos em que umas e outras práticas se enquadram e a relação que entre elas se estabelece..

Em relação às práticas de formação, estabelecemos como objectivos específicos:

- Identificar os objectivos da formação desenvolvida pelos centros e o modo como são determinados;
- Definir as modalidades de formação prevalecentes e as temáticas formativas sobre as quais os planos incidem;
- Relacionar os resultados obtidos com os resultados de outros estudos sobre avaliação da formação levados a efeito nos últimos anos;
- Determinar o modelo de formação prevalecente nos planos analisados e compará-lo com o modelo de formação implícito nas orientações legais.

Em relação às práticas de avaliação, definimos como objectivos específicos:

- Identificar as intenções da avaliação (definindo o conceito de avaliação subjacente, as funções dessa avaliação e os momentos em que é realizada);
- Caracterizar os dispositivos de avaliação criados (âmbito, tipo e objectivo de avaliação, referenciais a que se recorre, fontes de informação, técnicas e instrumentos de recolha de dados);
- Identificar os resultados obtidos pela avaliação e o uso que deles se faz;
- Relacionar os resultados obtidos com os resultados de outros estudos sobre avaliação da formação levados a efeito nos últimos anos;
- Determinar o modelo de avaliação prevalente nos planos analisados.

Nesta etapa procurámos, portanto, reunir e analisar um conjunto de avaliações da formação suficientemente representativo das práticas levadas a efeito no país, nos últimos anos. Esta parte do nosso estudo incidiu sobre os Centros de Formação das Associações de Escolas (C.F.A.E.), uma vez que são estas organizações que, desde o início da década de

90, mais têm contribuído para a expansão da formação contínua de professores em Portugal.

Para tal, contámos com a colaboração do Conselho Nacional de Educação⁷² que, em 2001, solicitou aos centros de formação das associações de escolas (C.F.A.E.) existentes no país o envio de dados relativos à avaliação das acções de formação por estes realizadas no ano anterior.

Este trabalho é constituído, assim, pela análise dos relatórios escritos pelos intervenientes directos na avaliação da formação (externa ou interna), os quais, por sua vez, se baseiam nos testemunhos escritos e/ou orais dos intervenientes directos na formação, nos C.F.A.E.

A análise efectuada incidiu em três aspectos:

1. Planos de formação dos centros;
2. Planos de avaliação apresentados nos relatórios;
3. Critérios de avaliação utilizados.

Foram criadas grelhas de análise para cada um destes aspectos. A grelha de caracterização dos centros de formação engloba a constituição interna do centro, a caracterização sumária das escolas que o formam (número, nível de ensino, entidade da qual dependem) e a caracterização sumária dos docentes abrangidos pelo Centro de Formação (número e nível de ensino). A análise dos dados assim obtidos permitiu-nos conhecer a dimensão e âmbito de cada centro de formação. Este trabalho serviu sobretudo para nos esclarecer sobre o contexto da formação, pelo que, nas páginas seguintes, apenas referimos esses dados quando se mostram necessários para a contextualização dos planos de formação ou de avaliação.

A grelha de caracterização do plano de formação inclui:

- os objectivos definidos pelo Centro de Formação,

⁷² Uma versão inicial desta análise foi apresentada, com o título: *Acções de Formação dos Centros de Formação das Associações de Escolas. Um Estudo Preliminar*, em Julho de 2002, ao grupo de trabalho que, no Conselho Nacional de Educação, se debruçou sobre a formação contínua de professores, sob a coordenação do Prof. Dr. Albano Estrela. Essa versão surge, policopiada, in: C.N.E. (2002). *Formação Contínua de Professores. Relatório*. Lisboa: C.N.E, p.29-55. Uma segunda versão desta análise foi ainda apresentada, com o título "Avaliação da Formação Contínua de Professores", no XI Colóquio da AFIRSE, o qual se realizou na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, em Novembro de 2002. Embora essas duas versões partissem dos mesmos dados, tinham objectivos e formatos diferentes daquela que agora se apresenta.

- tipo de acções desenvolvidas (de curta duração/não acreditadas ou de maior duração/acreditadas),
- as modalidades das acções para o ano em análise, categorizadas de acordo com o diploma da ordenação da formação contínua (curso, círculo de estudos, oficina de formação, seminário e projecto),
- as temáticas dessas acções, as quais foram agrupadas em 3 categorias: 1) temáticas educacionais gerais; 2) temáticas disciplinares específicas; 3) temáticas de abordagem transversal. A primeira destas categorias engloba temáticas relativas à Pedagogia, Psicologia, Sociologia e Metodologias de Investigação. Para a criação das duas restantes categorias baseámo-nos no Currículo Nacional do Ensino Básico (Ministério da Educação, 2001), o qual distingue, além das competências gerais a desenvolver durante os três ciclos do Ensino Básico, competências essenciais e competências transversais, que operacionalizam as gerais. Assim, considerámos temáticas disciplinares específicas, aquelas que contribuem para que o professor desenvolva nos alunos competências essenciais e considerámos temáticas de abordagem transversal aquelas que contribuem para o desenvolvimento das competências consideradas, nesse documento; como transversais (sendo que algumas estão consagradas também como áreas curriculares não disciplinares nos Decretos-Lei nº 6 e 7 de 2001, referentes à reorganização dos ensinos básico e secundário, respectivamente).

Na grelha de caracterização do plano de avaliação⁷³, considerámos:

- o tipo de avaliação realizado (externa ou interna);
- a referência, expressa ou reconhecível, a um modelo de avaliação;
- a definição (ou não) de objectivos para a avaliação;
- os momentos escolhidos para recolher dados de avaliação (inicial, durante a acção, final, após o final);
- as funções do processo de avaliação realizado (diagnóstica, recapitulativa, formativa);
- a definição (ou não) de referentes para a avaliação;

⁷³ A selecção destes indicadores corresponde às dimensões identificadas por Hadji (1994) a partir dos trabalhos de Stake (1976), à qual nos referimos parte I deste trabalho.

- as técnicas e instrumentos utilizados (questionários, entrevistas, observação directa, análise documental);
- as fontes de informação consideradas (formandos, formadores, director da entidade formadora);
- e os destinatários do relatório da avaliação (entidade coordenadora da formação, entidade formadora, formadores, formandos).

A grelha de análise dos critérios utilizados na avaliação da formação incide sobre: coerência dos programas de formação, pertinência da formação, eficácia da formação; qualidade da formação e efeitos da formação na prática profissional (Estrela, Rodrigues e outros, 2000)

A aplicação dessa grelha, porém, fornece apenas informação relativa à existência ou não desses critérios nos relatórios analisados. De facto, não é possível analisar os resultados concretos das avaliações à luz destes (ou de outros) critérios, uma vez que esses resultados surgem expressos nas mais variadas formas e medidas. Na leitura dos resultados limitámo-nos, portanto, a extrair tendências gerais dos resultados de avaliação.

Assim, para analisar a coerência dos planos de formação, considerámos a orientação dos objectivos e a pertinência, adequabilidade e representatividade dos outros elementos curriculares face aos objectivos.

No que se refere à pertinência da formação, considerámos a existência ou não de referências a:

- iniciativa das acções (do Centro, dos formadores, das escolas, dos docentes);
- relação entre a oferta e a procura (discrepância entre os formandos admitidos e os formandos previstos; relação entre os formandos admitidos e o número de professores abrangidos pelo Centro);
- motivação dos formandos para a formação;
- e satisfação de expectativas dos formandos e/ou dos formadores.

Quanto à eficácia da formação, considerámos as referências à consecução dos objectivos (segundo os formandos e/ou os formadores), à relação entre a formação prevista/certificada.

No que respeita à qualidade da formação, verificámos a existência ou não de referências a:

- organização do programa e dos materiais, nomeadamente a compatibilidade do programa com o número de horas, a possibilidade de articulação teoria-prática, a coerência interna do plano de formação e a adequação dos materiais;
- adequação das metodologias aos objectivos do programa, mas também às características dos formandos;
- coerência das formas de avaliação dos formandos com os objectivos do programa e ainda com o desenvolvimento e duração da acção;
- adequação das instalações e equipamentos;
- adequação temporal, ao nível da duração da acção, calendário e horário.

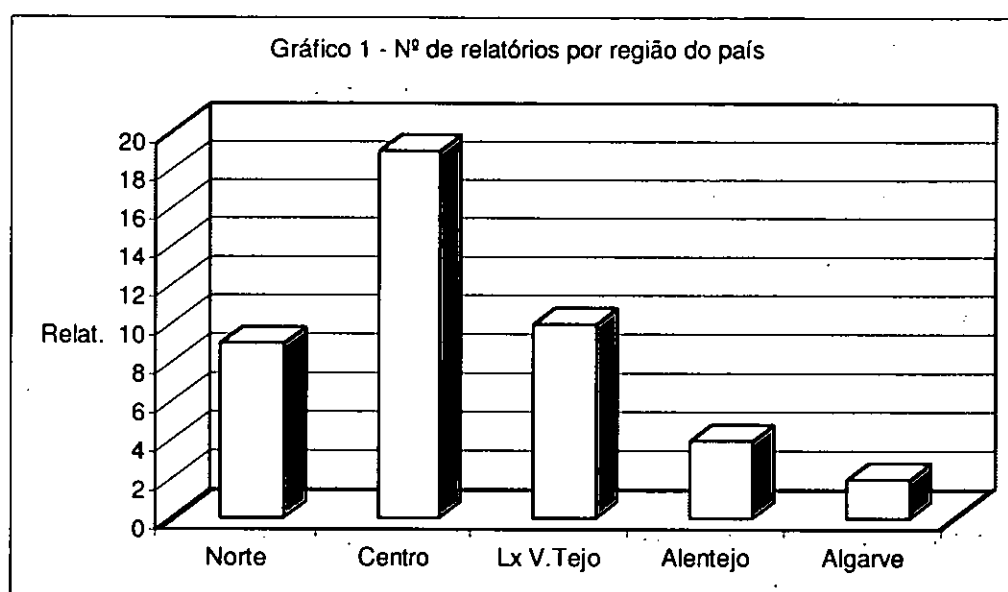
Em relação aos efeitos da formação na prática profissional, verificámos se as técnicas e instrumentos utilizados permitiam verificar a percepção dos formandos sobre o contributo da formação para a prática docente na escola e na sala de aula.

Verificámos ainda se os avaliadores, no final do relatório, apresentavam sugestões quer para a melhoria da coerência interna do plano de formação do CFAE, quer para uma melhor adequação desse plano às necessidades do público-alvo.

Os resultados desta análise foram confrontados com as orientações legais para a formação contínua de professores e com os resultados dos alguns estudos realizados sobre avaliação da formação contínua de professores, nos últimos anos.

2.2. Constituição do corpus

Dos 202 Centros de Formação espalhados pelo país, 31% respondeu à solicitação do Conselho Nacional de Educação. Destas respostas, apenas foram consideradas para este estudo aquelas que incluíam relatórios de avaliação, o que correspondeu a 68,7% do total das respostas (21,7% do total dos centros). O gráfico 1 mostra a distribuição por regiões dos CFAE cujos relatórios de avaliação foram analisados.



Nos dados que nos foram enviados, a população abrangida por cada centro varia entre 110 docentes/CFAE e 1676 docentes/CFAE, sendo a média de 735,8, enquanto o número de escolas associadas varia entre 30 e 81. A maior parte dos CFAE associa escolas públicas e privadas de todos os graus de ensino não superior, incluindo o pré-escolar.

Estes dados, porém, dizem respeito a um pequeno número de relatórios. De facto, a maior parte não inclui informação sobre o número e tipo de escolas associadas ou o número e nível ensino dos professores que nelas leccionam. Por esta razão, não se fez um tratamento mais rigoroso dos dados de caracterização de cada centro e a ausência desta informação condicionou ainda o tratamento mais aprofundado dos resultados a que a nossa análise pode chegar.

Quanto aos professores em formação no ano em estudo, o número varia entre 62 e 1315, por Centro (sendo a média 302) e abrangendo sempre todos os graus de ensino, em percentagens variáveis. O grupo dos educadores de infância é aquele que surge em menor número, o que parece corresponder ao menor número de escolas públicas deste nível de ensino.

As informações relativas ao total de docentes em formação e ao grau de ensino em que leccionam surgem nos relatórios de forma mais consistente que as anteriores, mas

também aqui é difícil qualquer tipo de comparação entre centros, uma vez que estes dados são fornecidos sob formas diferentes, sendo que o número de educadores surge associado, por vezes, ao dos professores do 1º CEB e os professores do 3º CEB tanto são apresentados em conjunto com os professores do 2º CEB como com os professores do Ensino Secundário. Este factor, entre outros (como a variedade dos instrumentos e escalas para recolha e análise de dados utilizada pelos diversos avaliadores), não permitiu que fosse realizado um tratamento de dados por níveis de ensino.

2.3. Planos de formação dos centros

Os centros são constituídos por um director, uma comissão pedagógica e pessoal auxiliar, existindo ainda um consultor de formação em alguns CFAE. No entanto, a organização e funcionamento varia de centro para centro, devido ao facto de estes apresentarem dimensões completamente diversas, como vimos antes. É também esta variedade que justifica que existam centros com um corpo relativamente estável de formadores e outros que todos os anos contratam novos formadores, uma vez que o escasso número de professores das escolas associadas exige que não se repitam as temáticas das acções.

A elaboração dos planos de formação é da competência dos centros (art. 20º alínea c) do Dec.-Lei nº259/92), cabendo às comissões pedagógicas garantir a articulação deste com os projectos de formação das escolas (art.25º, alínea c).

Os planos de formação incluídos nos relatórios foram analisados a nível dos objectivos, das modalidades de formação e das temáticas de formação, para além das horas e créditos atribuídos a cada acção⁷⁴.

Dos relatórios de avaliação analisados, apenas metade faz referência aos objectivos do plano de formação do CFAE, os quais estão sintetizados no quadro seguinte.

⁷⁴ Muitos dos relatórios incluem, também, a lista e a justificação das acções que, estando previstas, não se chegaram a realizar (ou por falta de inscrições ou por falta de formadores) e das acções que, não estando previstas, foram acrescentadas (por solicitação directa de escolas ou grupos de professores, por imperativo das prioridades de formação a nível nacional ou em substituição das acções que não foi possível realizar).

A avaliação do processo de formação, uma estratégia formativa?
Da análise das práticas ao esboço de um modelo de formação.

Quadro 11 - Objectivos da formação contínua expressos nos relatórios de avaliação

Objectivos	Nº de relatórios em que são referidos ⁷⁵
Responder a necessidades de formação expressas pelos formandos	14
Responder aos projectos desenvolvidos pelas escolas	11
Melhorar a qualidade do ensino	9
Aperfeiçoar competências profissionais	8
Promover a reflexão e o intercâmbio de experiências pedagógicas	8
Responder às necessidades do sistema educativo	1

Como se verifica, os centros expressam como objectivo principal responder às necessidades da população docente que abrangem, mas essencialmente numa perspectiva de resposta a necessidades individuais ou para fundamentar os projectos existentes nas escolas. De algum modo, parece existir já a consciência de que não é possível continuar com uma oferta formativa que surge como um menu de formação elaborado de forma marginal às escolas. No entanto, não é notória ainda a concepção de planos de formação a partir das próprias escolas associadas, sendo que apenas 38,6% dos relatórios de avaliação se refere ao facto de as iniciativas de proposta para a realização das acções partir de escolas ou grupos de professores.

No fundo, os planos de formação dos CFAE tentam, em simultâneo, conjugar objectivos diversos e, por vezes, difíceis de conciliar. Como se afirma num relatório de avaliação interna:

“apesar dos progressos realizados a nível da adequação dos programas de formação, temos consciência que há ainda muito trabalho a desenvolver para garantir mais respostas às principais necessidades de formação dos professores e das escolas (...). No entanto (...) não nos podemos esquecer que uma das funções dos CFAE (...) passa também por dar resposta às necessidades de creditação dos docentes para progressão na carreira e, neste aspecto, temos vindo a atingir os nossos objectivos, proporcionando formação à maioria dos formandos inscritos” (Rel.14).

Por outro lado, as próprias escolas raramente desenvolvem processos conducentes à identificação de necessidades de formação, colectivas ou individuais. Nas conclusões de um dos relatórios analisados pode ler-se que:

⁷⁵ Nos relatórios que referem os objectivos dos planos de formação, os CFAE em análise definem mais do que um objectivo

“a inexistência de verdadeiros planos de formação nas escolas que integram o C.F. põe problemas a nível da construção de um plano de formação em perfeita coerência não só com o desenvolvimento pessoal e profissional dos indivíduos, mas também com o desenvolvimento organizacional das instituições escolares “ (Rel. 15).

A escola terá, assim, que realizar um trabalho interno de reflexão sobre as práticas educativas desenvolvidas e as inovações a promover, definindo ela própria prioridades de formação.

Como se pode ler nas conclusões de um outro relatório de avaliação:

“é tempo de serem as escolas e os agrupamentos a construir atempadamente os seus planos de formação, em estreita articulação com os seus projectos educativos e que, posteriormente, do conjunto desses planos de formação nas escolas resulte um plano de formação do Centro para o ano seguinte. Espera-se um maior envolvimento dos professores e das escolas na escolha da formação, abandonando a postura passiva de esperar a oferta de formação do centro” (Rel.27).

Pelo contrário, a resposta às necessidades dos professores (individualmente considerados) é objectivo mais referenciado pelos planos de formação, o que poderia corresponder a uma perspectiva da formação como processo de desenvolvimento profissional. Os processos e técnicas do levantamento dessas necessidades, porém, não garantem de modo nenhum que os resultados correspondam às preocupações e dificuldades dos professores, uma vez que se trata de necessidades expressas, recolhidas antes da formação e através de questionário e que, em muitos casos, não seriam sequer resolúveis pela formação (Rodrigues, 1993; 1999; Estrela, Madureira e Leite, 1999).

Os resultados da análise que efectuámos são consistentes com os resultados de outros estudos sobre o tema.

Com efeito, nas conclusões do estudo sobre o impacto da formação realizada pelos CFAE da Lezíria e Vale do Tejo, Roldão e outros (2000:135) afirmam que:

“sublinha-se uma contradição clara entre as necessidades de formação enunciadas pelos formandos e a sua não adesão a ofertas de formação que lhe são dirigidas – aspecto que remete novamente para uma análise mais aprofundada do levantamento de necessidades”

(...)

“o levantamento de necessidades de formação foi feito regularmente pela maioria dos CFAE, mas quase exclusivamente baseado na metodologia do

inquérito aos interessados, sem triangular essa informação com outras fontes possíveis (as escolas associadas, a comunidade, os resultados das escolas, os problemas da população discente, por exemplo) e outras formas de obtenção de informação (análise de projectos educativos, documentos de trabalho das escolas e de grupos de professores, análise de taxas de sucesso e de abandono por ciclos e áreas, consulta a pais e outros actores, debate na comissão pedagógica, entre outros.

Estes autores concluem então que:

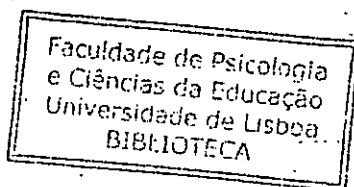
“a escola e a formação ainda vivem uma relação de exterioridade recíproca, na medida em que a cultura institucional dominante é largamente suportada por uma lógica de prestações individuais e não do envolvimento conjunto e da responsabilização pela e na instituição” (Roldão e outros, 2000:139).

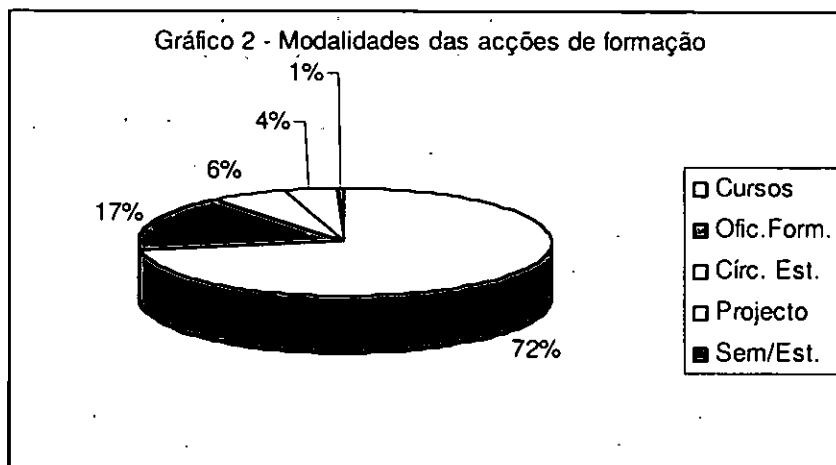
No estudo realizado sobre a formação contínua de professores na Península de Setúbal, Caetano e outros (2003) referem:

“No que diz respeito à definição dos objectivos de formação, a maioria dos formandos (59%) salienta o papel dos CFAE, enquanto 41% atribuem um papel relevante ao conselho pedagógico da respectiva escola. Apenas pouco mais de um terço dos inquiridos considera que a direcção da escola, os departamentos/grupos disciplinares e as comissões pedagógicas dos centros têm um papel relevante na definição dos objectivos de formação.

Do ponto de vista dos responsáveis dos estabelecimentos de ensino, a definição dos objectivos de formação cabe também em primeiro lugar aos centros de formação e respectivas comissões pedagógicas e apenas secundariamente à direcção da escola e ao seu conselho pedagógico” (2003:62)

Quanto às modalidades de formação, no presente estudo, 72% das acções desenvolvidas pelos centros de formação em análise realizam-se na modalidade de curso. As outras modalidades (oficina de formação, círculo de estudos, projecto, estágio e seminário) são bastante menos representativas, como o gráfico 2 mostra.





Destes dados podemos concluir que existe ainda uma grande predominância das acções de formação tipo curso. Com efeito, em vários relatórios analisados, os avaliadores constataam este facto e sugerem que os centros promovam outro tipo de modalidades formativas. Por exemplo, no Rel. 34 sugere-se que:

“o Centro deve continuar a apostar nas novas modalidades de formação: projecto, círculo de estudos, oficinas de formação”.

No entanto, embora essa afirmação não surja directamente em qualquer dos relatórios, é possível concluir que existe ainda uma fraca adesão dos professores a esse tipo de modalidades, como se infere dos comentários inseridos nas conclusões de alguns relatórios:

“A fraca receptividade da população alvo em relação à formação vocacionada para a resolução de problemas da escola, o que faz com que o plano de formação se dirija mais para a satisfação de necessidades individuais (...) do que para a formação necessária para estimular mudanças nas práticas colectivas” e “a prevalência, na população alvo, de uma concepção de formação perspectivada mais numa lógica de colmatar défices de formação do que promover o desenvolvimento profissional, conduzindo a atitudes mais de receber formação do que de participar activamente na sua construção (Rel. 15)

ou ainda:

“É forçoso constatar que persiste ainda, numa parte considerável da população alvo, uma lógica do tipo consumista da formação” (Rel. 16).

Um outro relatório afirma ainda que:

“apesar do grande interesse que parece existir por parte das escolas e dos docentes relativamente às modalidades em contexto, especialmente círculo de estudos, parece-nos que seria de promover informação sobre este tipo de formação, com destaque para as modalidades ainda pouco difundidas no seio da Associação de Escolas: projecto, oficina... Esta sugestão emerge do facto de existirem algumas lacunas no que respeita ao conhecimento das características destas modalidades, mesmo entre aqueles que nelas têm participado.” (Rel.40)

Apesar disso, as conclusões e recomendações de alguns relatórios sugerem que:

“o Centro continue a alargar a sua oferta no domínio das modalidades de formação em contexto. Trata-se de uma opção que se tem vindo a consolidar e que tem contribuído decisivamente para o desenvolvimento profissional dos professores e para a melhoria das respectivas organizações escolares” (Rel.39)

A mesma tendência pode ser identificada nos resultados dos estudos de avaliação da formação contínua efectuada em vários pontos do país.

Assim, num estudo que partiu da análise da formação levada a efeito em 19 Centros de Formação da zona norte do país, Ferreira (1994) conclui que quase 76% das acções eram realizadas sob a forma de curso, traduzindo, segundo o autor, os efeitos das exigências do programa de financiamento.

Barroso e Canário (1999:128), a partir dos resultados do estudo que abrangeu a oferta formativa de 6 Centros de Formação da área da Direcção Regional de Educação de Lisboa entre 1993 e 1995, concluem que:

“As práticas de formação mais frequentes inspiravam-se em modelos de tipo escolar, baseando-se em cursos presenciais fora dos contextos de trabalho, com regras de funcionamento muito formalizadas. Estas práticas não só correspondiam a modelos de formação dominantes na maior parte dos formadores, mas eram mesmo determinadas pelas normas e critérios de acreditação e financiamento”.

Os resultados da equipa do projecto Foco (1999) referentes às acções de formação realizadas pelos CFAE entre 1993 e 1997 mostram a mesma tendência. Com efeito, 5540 acções realizaram-se na modalidade de curso, correspondendo a 80,8% das acções realizadas, durante esse período, em todo o país. Os autores do estudo consideram que tal

sucede devido à generalização dessa modalidade entre os professores e à segurança que ela oferece aos centros, em termos de procura.

No mesmo sentido, Roldão e outros (2000), no estudo que abrangeu os Centros de Formação da Lezíria e Médio Tejo entre 1993 e 1998, referem que quase 90% das acções de formação oferecidas são na modalidade de curso.

Mais recentemente, Caetano e outros (2003), no estudo que realizaram sobre a formação contínua de professores na península de Setúbal, nos anos 2000 e 2001, referem que 49,7% das acções dizem respeito a cursos e módulos⁷⁶.

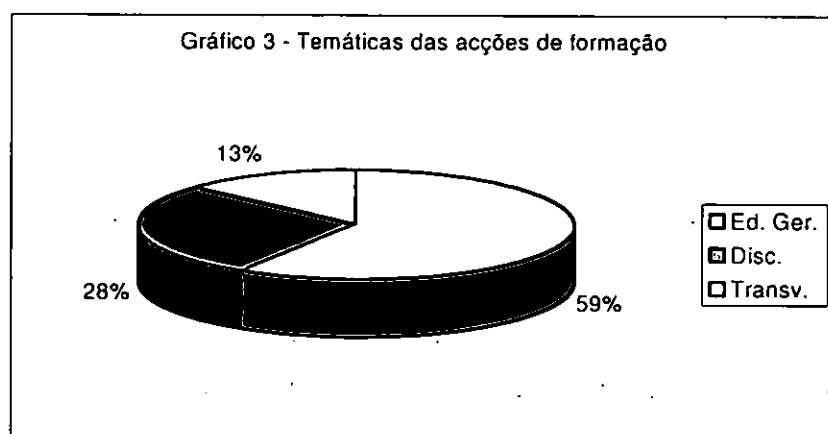
Em contrapartida, é de sublinhar o fraco uso que os centros ainda fazem das modalidades de formação centradas nas práticas (desde 1999 reguladas para acreditação pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua). Canário (2001) sugere que a tendência para a escolarização da formação contínua de professores e a sua massificação e uniformidade têm constituído alguns dos principais entraves à plena eficácia da formação contínua desenvolvida pelos CFAE. Segundo este autor (2001:60-61), “a formação de professores permanece refém da forma escolar, traduzindo-se por um cariz instrumental, cumulativo e consumista que é a matriz conceptual comum aos diferentes intervenientes”, tornando-se “massiva, escolar e mercantilizada” e criando “um verdadeiro mercado de formação”.

Quanto às temáticas a abordar na formação contínua, agrupámos em três categorias as temáticas das acções de formação realizadas em todos os centros cujos relatórios analisámos: temáticas educacionais gerais, temáticas disciplinares específicas e temáticas transversais.

Como se pode ver no gráfico 3, o aspecto mais saliente dos resultados da análise efectuada é o peso das temáticas educacionais gerais em relação ao peso das temáticas disciplinares específicas.

⁷⁶ De notar que este estudo inclui, para além da formação contínua oferecida pelos CFAE, as acções de formação de professores desenvolvidas por instituições do ensino superior (8,3% do total das acções) e pós-graduações (2,1%)

Por sua vez, quase metade das acções de formação desenvolvidas em temáticas educacionais gerais incidem sobre “recursos educativos” (48,9%).



Destas, destacam-se claramente pela frequência aquelas que se referem às tecnologias de informação e comunicação.

Dos relatórios analisados, é possível perceber que há uma grande procura de formação nessa área, pelo que a oferta de acções a este nível tem garantida, à partida, a sua efectivação. Daí que a maior parte dos CFAE promovam acções de formação em tecnologias de informação e comunicação, de modo a assegurar um número mínimo de inscrições, propondo depois outras acções que podem ter menor afluência. Num dos relatórios de avaliação, por exemplo, pode ler-se que o Centro deve:

- “prosseguir a sua oferta formativa no domínio das TIC, uma vez que ela:
- se tem revelado, nos últimos três anos, de elevada qualidade;
- tem respondido claramente a uma das maiores necessidades do pessoal docente (...), a avaliar pela elevada procura que tem tido;
- tem contribuído decisivamente para o desenvolvimento da organizações escolares associadas no centro e dos respectivos projectos educativos;
- é coerente com as políticas nacionais e comunitárias sobre a sociedade de informação” (Rel.39).

Outros avaliadores procuram conciliar a formação nesta área com outras, igualmente necessárias face às inovações recentemente introduzidas no sistema educativo. No Rel. 34, por exemplo, afirma-se que o centro:

- “deve continuar a apostar nas TIC, mas também nas novas áreas curriculares: estudo acompanhado, área de projecto e formação cívica e

A avaliação do processo de formação, uma estratégia formativa?
Da análise das práticas ao esboço de um modelo de formação.

ainda nos domínios da gestão flexível do currículo e avaliação, dos projectos curriculares de turma e nas funções do director de turma.”

O quadro da seguinte mostra o elenco das temáticas das acções de formação desenvolvidas pelos vários centros em relação às três categorias antes definidas.

Quadro 12 - Temáticas das acções de formação desenvolvidas pelos centros

Áreas	Temáticas	Nº	Tot.	%
Temáticas Educativas Gerais	Organização e gestão curricular	43	339	57,8
	Relação pedagógica e disciplina	17		
	Modelos pedagógicos	18		
	Recursos educativos	166		
	N.E.E. e Inclusão escolar	38		
	Organização e gestão da escola e direcção de turma	44		
	Psicologia educacional	9		
	Articulação escola/família	3		
	Introdução à investigação	1		
Temáticas Disciplinares Específicas	Língua portuguesa	35	160	27,3
	Línguas estrangeiras	11		
	Matemática	23		
	Ciências Naturais	10		
	Ciências Sociais	4		
	Expressão dramática	15		
	Educação Musical	11		
	Educação Física	18		
	Educação Visual e Tecnológica	32		
	Educação Moral e Religiosa	1		
Temáticas Transversais	Saúde e Socorrismo	13	77	13,1
	Ambiente	15		
	Cidadania e Património	12		
	Formação Pessoal e Social	7		
	Sexualidade	7		
	Técnicas de estudo	6		
	Trabalho de projecto	18		
	Bibliotecas escolares e de sala	9		
Total		586	586	100

A menor incidência nas temáticas disciplinares específicas parece relacionar-se directamente com o facto de, em muitos CFAE, não existir o número suficiente de docentes interessados para poder constituir uma turma, uma vez que acções nesta área aparecem nos

planos iniciais e são depois substituídas, por falta de inscrições. Este facto ocorre sobretudo nos CFAE com dimensões mais reduzidas e agrava-se no caso das disciplinas do 3º Ciclo e Secundário. Um dos avaliadores constata, por exemplo, que vários formandos do 2º e 3º Ciclos e Secundário consideram que a acção de formação que frequentaram não foi adequada às suas necessidades, não existindo, no entanto, alternativa, uma vez que não foram promovidas acções relativas à sua área disciplinar (Rel.32).

Na mesma linha, um outro relatório de avaliação recomenda, explicitamente, que o centro realize:

“formação mais específica a partir dos temas sugeridos pelos próprios docentes e inseridos no final do relatório” (Rel.28).

Para resolver o problema do restrito número de formandos que, em cada região abrangida pelo CFAE, pretende formação especificamente focalizada para determinada disciplina científica ou didáctica disciplinar, um outro avaliador avança com sugestões concretas:

“(…) tendo-se conseguido, apesar da pequena dimensão do centro, dinamizar com sucesso uma acção especificamente orientada para um grupo disciplinar. Os docentes dos vários grupos disciplinares solicitam com frequência a realização deste tipo de acções de âmbito mais restrito, situação que só será possível contemplar em maior número se caminhar no sentido da conceptualização de acções dinamizadas em modalidades de formação centradas na prática” (Rel. 27)

Estes dados são globalmente confirmados pelos outros estudos sobre formação contínua que temos vindo a citar.

No estudo publicado em 1994 e relativo a 19 Centros de Formação da região norte, Ferreira afirma que a oferta de formação a nível das temáticas foi definida claramente para corresponder às prioridades exigidas pelo programa de financiamento. O autor analisou os temas das acções relacionando-os com os destinatários destas e concluiu que as tecnologias de informação e comunicação são o domínio de formação no qual foram oferecidas e se realizaram mais acções e também aquele que aparece dirigido a todos os professores (educadores de infância, professores de todos os ciclos do ensino básico e ensino secundário).

Em 1999, a Equipa do Projecto Foco tratou alguns dados respeitantes a 198 dos 199 C.F.A.E. existentes à época, compreendendo as acções de formação realizadas entre 1993 e 1997. Os resultados mostram que a maior parte das acções realizadas nas 5 regiões-plano se situam na categoria que a legislação denomina “prática e investigação pedagógica e didáctica”. Numa análise por domínios de formação, é possível verificar que as acções relativas a Tecnologias Educativas-Informática são as mais representadas (623 acções de formação) seguidas das acções que incidiam na área-escola e metodologia do projecto (507 acções).

Roldão e outros (2000), no estudo que realizaram entre 1993 e 1998 nos Centros de Formação da Lezíria e Médio Tejo, apresentam dados a partir dos quais se pode concluir que cerca de 30% das acções desenvolvidas são relativas a áreas científicas específicas (Língua Portuguesa, Matemática, Educação Física, etc), enquanto aproximadamente 70% dizem respeito a temas educacionais gerais (avaliação, apoio e complemento educativo, audio-visuais, etc), com uma clara incidência nas Tecnologias de Comunicação e Informação (informática e audio-visuais).

No estudo realizado em 2000 e 2001 na Península de Setúbal, Caetano e outros (2003) concluem que 31,5% dos professores frequentou acções de formação na categoria “prática de investigação pedagógica e didáctica” e apenas 14% participou em acções relativas às ciências da especialidade. Este estudo refere ainda que 28% das acções realizadas recaem nas Tecnologias de Informação e Comunicação (em função do próprio formando, i. é, não específicas da didáctica disciplinar).

Como os diversos autores não categorizam as temáticas das acções da mesma forma, não é possível estabelecer comparações, mas estes dados permitem, pelo menos estabelecer que:

- a maior incidência da formação recai sobre as T.I.C., preferência que se mantém constante pelo menos durante uma década;
- a menor incidência da formação diz respeito às temáticas disciplinares específicas, o que pode estar relacionado com o número de professores de cada disciplina, em termos locais.

Em síntese, no que respeita aos planos de formação dos CFAE, podemos concluir que:

1. os planos de formação dos centros não têm sido concebidos a partir dos planos de formação das escolas associadas, o que exigiria uma dinâmica interna nas escolas conducente à definição de prioridades formativas colectivas, para além das individuais (ou, no mínimo, com uma maior participação das escolas associadas, através dos seus representantes);
2. a falta de divulgação, junto dos professores e das escolas, das modalidades de formação centradas na prática cria não apenas o seu desconhecimento, como também dificuldades de enquadramento nas intenções e objectivos, por parte dos formandos, ao frequentá-las;
3. a utilização de modalidades centradas nas práticas profissionais, as quais necessitam de menor número de formandos para se concretizarem, poderia contribuir para resolver o problema da concretização de acções sobre didácticas específicas, que abrangem um grupo mais restrito de professores.

A análise das modalidades da formação desenvolvida sugere que a oferta e a procura se encontram naquilo a que Barroso e Canário (1999) chamam “o modelo escolar e escolarizante da formação”.

A análise dos objectivos gerais dos planos de formação, por sua vez, mostra que estes se organizam sobretudo a partir do levantamento das necessidades formativas individuais expressas como carências pelos professores, as quais nem sempre correspondem às preocupações e dificuldades dos mesmos, devido, em grande parte, aos processos utilizados para obter essa informação, como vimos antes e configuram ainda uma real ausência de debate e reflexão sobre a formação no interior das próprias escolas, com reflexos na articulação entre estas e o seu centro de formação.

Se tivermos em consideração as temáticas mais escolhidas pelos formandos e/ou mais oferecidas pelos centros, é forçoso concluir que há uma tendência para que a formação se centre em conhecimentos (e, eventualmente, técnicas) que os professores e/ou os centros consideram terem sido omitidas na sua formação inicial:

- as tecnologias de informação e comunicação (que ainda não tinham, à data da preparação da maioria dos professores que hoje se encontram no sistema, o desenvolvimento e facilidade de acesso que actualmente têm;
- a organização e gestão curricular na sala de aula (que, a partir de 2001, com a introdução na noção de flexibilidade curricular e dos projectos curriculares, exige hoje dos professores um papel activo na concepção curricular e não apenas na implementação do programa);
- a organização e gestão da escola (a que a autonomia dos estabelecimentos escolares veio dar uma nova dinâmica, exigindo dos docentes eleitos para órgãos directivos capacidades de liderança, de visão prospectiva e de negociação que nunca lhes tinham sido pedidas, além de requerem a criação de uma cultura colaborativa na organização escolar ausente do tradicional funcionamento do professor com a sua turma).

Nesta perspectiva, parece-nos legítimo inferir que a formação contínua planeada e desenvolvida pelos centros e procurada pelos professores corresponde mais a um modelo defectológico da formação contínua dos professores do que a um modelo desenvolvimentista (em termos organizacionais mas também individuais, devido à forma como são identificadas as necessidades e que acima mencionámos).

Em termos gerais da formação de professores, as modalidades de formação parecem indiciar a tendência para um modelo centrado nas aquisições (Ferry, 1983) ou, a partir do quadro que traçámos no primeiro capítulo, para uma orientação tecnológica (Marcelo, 1999) e, em consequência, de uma concepção de professor enquanto técnico. Parece-nos, porém, que esta sugestão teria que ser confirmada pela análise mais detalhada dos programas de cada uma das acções, operação que não chegámos a realizar, e pelas opiniões dos participantes que apresentaremos mais adiante.

Ora, como vimos anteriormente, as orientações legais nacionais para a formação contínua na década de 90 orientam-se para uma perspectiva desenvolvimentista da formação. Com efeito, o documento de 1992 aponta para uma dimensão personalista da formação, à qual, nos documentos de 1994 e 1996 se vai juntar uma dimensão organizacional, perspectivando-se a aquisição de conhecimentos e competências dos professores como contributos essenciais para a criação de projectos educativos de escola e para o desenvolvimento de dinâmicas inovadoras a nível local. Esta concepção de formação

continua enquanto desenvolvimento profissional. (individual e organizacional) está patente quer nos objectivos definidos para a formação, quer na própria criação dos C.F.A.E., que configura uma territorialização da formação ao arrepio da tradição centralista do sistema educativo português. Como afirma Estrela (2003:46-47):

“Estamos agora perante concepções que remetem para uma filosofia de inspiração fenomenológica e/ou interaccionista, para princípios científicos derivados do desenvolvimentismo construtivista ou do construtivismo social e para princípios filosóficos abertos a uma pedagogia da existência valorizadora de um projecto de vida, imerso na historicidade do ser humano e fundador de significados e valores. Estas concepções apontam para modelos de formação centrados no percurso ou na análise (Ferry, 1983) e têm subjacente, um conceito de autonomia e de profissionalismo que ultrapassa a sala de aula e se alarga à escola e à comunidade, e é orientado por um ideal ético de justiça e enquanto equidade.”

A autora faz notar, porém, que o consenso que actualmente se encontra nos discursos teóricos sobre a formação é superficial, uma vez que procede de uma “unanimidade terminológica” que nem sempre corresponde a uma unanimidade conceptual, quer entre os especialistas das ciências da educação, quer entre os legisladores. A ausência dessa unanimidade conceptual irá tornar-se patente e agravar-se com a passagem do discurso à realização prática, “originando, por vezes, autênticos disfuncionamentos do sistema” (Estrela, 2003:49).

Esses disfuncionamentos decorrem, em grande parte, “do desfasamento entre os discursos teórico e jurídico da formação e a cultura profissional dos docentes” (Estrela, 2003:54), uma vez que não foi destes últimos que partiu a iniciativa ou a organização da formação, surgindo-lhes antes como uma exigência para a progressão na carreira. Por isso, se o sistema instituído teve o mérito de generalizar a formação contínua a todos os docentes e, de algum modo, torná-la um acto habitual para os professores, por outro lado deu origem à interiorização de uma perspectiva da formação como ritual de passagem de um escalão para outro, em detrimento do papel que pode ter no desenvolvimento profissional e na mudança das práticas.

2.4. Processos de avaliação da formação dos centros

Nos relatórios que analisámos, a avaliação da formação realizada nos Centros de Formação foi realizada a nível interno e a nível externo, podendo esta última ser levada a efeito por diversas entidades. O quadro seguinte mostra o tipo de avaliação realizado e o tipo de entidades que mais vezes são chamadas para os efectuar.

Quadro 13 - Tipo de avaliação e entidades avaliadoras

Tipo de avaliação	Entidade avaliadora	% de relatórios	
Avaliação externa ⁷⁷	Empresas	20	68,1
	Instituições do ensino superior	10	
	Avaliadores particulares	70	
Avaliação interna ⁷⁸	CFAE	-	31,8

Como se verifica, predominam os avaliadores particulares; destes, apenas em três casos é apresentado um curriculum vitae e, na maior parte dos relatórios, não são identificáveis os critérios que orientaram a escolha do avaliador. O facto de os documentos legais exigirem um “especialista na temática da acção” não parece relevante, uma vez que a avaliação incide sobre o total de acções realizadas. Entre outros, este aspecto pode contribuir para a variedade quer de formatos, quer de profundidade, que os relatórios apresentam.

De salientar, no que respeita às empresas, que centros de regiões diferentes encomendaram a avaliação às mesmas empresas, pelo que se conclui que estas não estarão sedeadas na região em que o centro está implantado. Nos relatórios elaborados por uma mesma empresa, nota-se, em geral, uma matriz comum de avaliação, mas também adaptações às características de cada centro e de cada plano de formação⁷⁹.

Alguns dos relatórios enviados, como se pode ver no quadro anterior, constituem a avaliação realizada pelo próprio CFAE, depreendendo-se que, ou não houve avaliação externa, ou esta não foi ultimada em tempo útil para corresponder ao pedido. A avaliação

⁷⁷ Avaliação que não exclui a existência de avaliação interna e por vezes é realizada com base nesta última

⁷⁸ Centros que apenas apresentam relatórios de avaliação interna

⁷⁹ E, eventualmente, do(s) avaliador(es) que, dentro de cada empresa, se debruçaram sobre determinado CFAE, uma vez que não são sempre os mesmos avaliadores

interna é uma constante nos centros, sendo que muitos relatórios de avaliação externa usam os dados recolhidos pelo próprio centro para avaliação interna, não apresentando, por isso, um plano específico para recolha de dados. Assim sendo, os instrumentos utilizados e os processos de recolha não são da sua responsabilidade e o processo de avaliação externa é construído a partir da avaliação interna. Não é possível contabilizar as várias situações, uma vez que muitos relatórios não explicam exactamente como é que o processo se desenvolveu, mas são identificáveis três situações:

1. o processo de avaliação externa é estabelecido pela entidade avaliadora, que define um plano, recolhe informação e faz o seu tratamento;
2. a avaliação externa usa os dados recolhidos pelo centro para avaliação interna, complementando-os com outros que entende necessários e cuja recolha e tratamento é da sua responsabilidade;
3. a avaliação externa limita-se a fazer o tratamento dos dados recolhidos pelo centro para avaliação interna.

O quadro seguinte mostra os resultados da análise dos planos de avaliação da formação, no que respeita aos objectivos. Dos 44 relatórios analisados, 13,6% não define objectivos para a avaliação; os restantes, apresentam sempre mais do que um objectivo.

Quadro 14 - Objectivos da avaliação da formação expressos nos relatórios

Objectivos da avaliação	Nº de relatórios que definem o objectivo	% em relação ao nº total de relatórios ⁸⁰
Caracterizar o plano de formação	14	31,8
Avaliar os processos desenvolvidos na formação	35	79,5
Avaliar os resultados da formação	25	56,8
Caracterizar a imagem pública dos CFAE	2	4,5
Melhorar a formação do CFAE	12	27,2
Diagnosticar novas necessidades de formação	7	15,9

Como se verifica, a maior parte dos avaliadores afirma ter como objectivo avaliar os processos e os resultados da avaliação, objectivos de curto alcance e que tanto podem indiciar uma visão redutora das finalidades e potencialidades da avaliação da formação,

⁸⁰ Uma vez que os relatórios apresentam mais do que um objectivo

como uma visão pragmática e realista das condições que lhes são dadas para realizar essa avaliação e/ou do aproveitamento que os centros fazem dos relatórios avaliativos.

Em todo o caso, as escassas referências à possibilidade de a avaliação contribuir para a melhoria da formação e para o diagnóstico de novas necessidades formativas sugere ambições e intenções muito restritas e compromete, desde o início, a relevância que a avaliação terá na formação, independentemente do tipo de resultados obtidos.

Raros são os relatórios que explicitam o modelo de avaliação em que se baseiam ou mesmo o(s) referente(s) que usam para avaliar.

Em relação ao modelo de avaliação, um dos relatórios refere “o modelo da congruência/contingência (Skate, 1967)”, explicitando que este pressupõe “conhecer o nível de realização das intenções e das discrepâncias existentes; identificar relações que permitam o aperfeiçoamento do plano de formação; formular juízos de valor em relação ao referente estabelecido” (Rel.1); outro relatório explicita que se pretende fazer uma abordagem compreensiva, utilizando várias técnicas em diferentes momentos e uma abordagem formativa, envolvendo os actores desde o início (Rel.3). Para além destes 2 relatórios (correspondentes a 4,5% do total) não há referências explícitas ao modelo de avaliação que está subjacente aos dispositivos implementados. De notar que, os dispositivos concebidos e levados a efeito por estas duas entidades avaliadoras são os que maior riqueza de dados fornecem, uma vez que recolhem dados em vários momentos da formação e usam várias fontes, confrontando, no final, a informação obtida e extraíndo conclusões que ultrapassam os critérios mais óbvios, como a satisfação dos formandos e/ou dos formadores.

Quanto aos referentes para a avaliação, cinco relatórios indicam que estes são constituídos pelos diplomas legais que orientam a formação contínua e outro relatório explicita que os objectivos do plano de formação do centro constituem o principal referente para a avaliação. A larga maioria (86%) dos relatórios não explicita previamente em relação a que é que se faz a avaliação

A ausência de explicitação dos modelos orientadores e dos referentes de avaliação na maior parte dos relatórios parece indiciar alguma indefinição na orientação do processo e dos resultados a obter, o que eventualmente explica o facto de os resultados serem lidos essencialmente em relação à satisfação (ou não) de expectativas de formandos e

formadores, transformando-se essas expectativas em referentes para a avaliação. Por outro lado, o próprio critério de satisfação surge de forma pouco operacionalizada ou superficial, pelo que o resultado final se restringe, em vários relatórios, à satisfação ou insatisfação geral dos formandos e formadores em relação ao processo vivido na formação.

A tendência para recolher e obter dados deste tipo na avaliação, porém, não é particular da situação nacional, uma vez que surge referida e criticada em vários autores francófonos que se debruçaram sobre os processos de avaliação da formação (Barbier, 1983; Figari, 1996; Cauterman, Démailly e outros, s/d; Démailly, 2001; Figari, 2001)

No quadro seguinte apresentam-se as técnicas e instrumentos de recolha de dados usadas.

Como se pode constatar, o questionário, instrumento de fácil aplicação no caso de um número elevado de informantes, é o instrumento mais utilizado pelos centros e/ou pelos avaliadores e, em muitos casos, o único, o que parece uma forma muito limitada de obter dados sobre uma actividade complexa e multidimensional como a formação de professores.

Quadro 15 - Técnicas de recolha de dados para avaliação referidas nos relatórios

Técnicas e instrumentos	Nº de relatórios em que são referidas ⁸¹	% de relatórios em que são referidas
Questionários ou fichas	43	97,7
Análise documental	34	77,2
Entrevistas	11	22,7
Observação directa	5	11,3

De notar o recurso à observação directa das sessões por cinco entidades avaliadoras, já que esta técnica não é habitualmente utilizada na avaliação da formação, quer pela disponibilidade de recursos humanos e de tempo que exige, quer pela resistência que frequentemente os intervenientes mostram em relação ao seu uso.

No geral, os processos de recolha de dados atrás mencionados são utilizados com formandos, formadores, directores de centro e na análise de documentos relativos à formação, como se pode ver no quadro seguinte. As escolas nunca são inquiridas, excepto

⁸¹ As técnicas são frequentemente utilizadas em conjunto com outras.

através dos formandos, pelo que a avaliação se restringe essencialmente ao processo de formação, não tentando apreender o seu impacto na realidade escolar.

Quadro 16 - Fontes de informação usadas para avaliação

Fontes de informação	Nº de relatórios em que são referidas ⁸²	% de relatórios em que são referidas
Formandos	44	100
Formadores	34	77,2
Directores do centro	9	20,4
Documentos sobre a formação	44	100

Conjugando os dois aspectos anteriores, foi possível concluir que os questionários⁸³ são geralmente aplicados aos formandos (100% dos relatórios) e, em alguns casos, aos formadores. As entrevistas são realizadas aos directores do centro, por vezes aos formadores e muito raramente a formandos (geralmente, através de amostras).

A análise documental é realizada sobre os planos de formação (100% dos casos) e, por vezes, sobre os relatórios elaborados pelos formadores no final de cada acção.

Os trabalhos realizados pelos formandos durante ou no final da acção não são analisados nestes relatórios e raramente surgem referidos. Embora se compreenda a disponibilidade de tempo que tal tarefa acarretaria, a comparação entre os trabalhos realizados e os objectivos das acções poderia ser um factor determinante para a compreensão dos efeitos possíveis da formação, adquirindo especial relevância no que respeita às modalidades de formação em que a pesquisa dos formandos e a produção de materiais constituem os próprios objectivos da acção (círculo de estudos, projecto).

Esta ausência e o escasso número de observações directas referidas, mostram que o processo de avaliação se centra essencialmente nas percepções dos principais actores, recolhidas através de questionários e, mais raramente, de entrevistas. Tal focalização nas percepções dos actores sobre o processo e resultado das acções, complementada apenas pela análise dos planos de formação (que surge como enquadramento para a organização

⁸² Vários relatórios recorrem a mais do que uma fonte.

⁸³ Que em alguns casos tomam a forma de fichas avaliativas

dos dados recolhidos), parece também ela redutora em relação a possíveis efeitos da avaliação sobre a formação.

Com efeito, tratando-se de centros de formação formados por associações de escolas, faria sentido recolher dados (de opinião ou de observação) nas próprias escolas, o que permitiria reorientar os planos de formação dos centros e, eventualmente, os programas das acções

O quadro abaixo mostra os momentos escolhidos para a recolha de dados, os quais não são mutuamente exclusivos.

Quadro 17 - Momentos de recolha de dados para avaliação

Momentos de avaliação	Nº de relatórios em que são referidos	% de relatórios em que são referidos
No início da avaliação (motivações e expectativas)	14	31,8
Durante a acção (regulação do percurso formativo)	4	9
No final da avaliação	44	100
Algum tempo após o final da acção	5	11,3

Como se verifica, a maioria dos processos de avaliação recolhe dados apenas no final de cada acção, assumindo por isso essencialmente uma função recapitulativa da formação. Com efeito, são escassos os processos de avaliação em que os dados são recolhidos noutros momentos da acção, o que impede que a avaliação assuma funções de diagnóstico, regulação (o que implicaria ainda a devolução de dados em tempo útil) ou estudo do impacto. Este aspecto parece-nos condicionar fortemente quer os resultados, quer os efeitos da própria avaliação:

- os resultados, porque o preenchimento de questionários no final de cada acção tem constrangimentos já estudados por alguns autores, nomeadamente a criação de um certo efeito de euforia determinado pelo fim de um esforço, dando origem ao que Williams (cit. in Freitas, 1997) chama “the happy hour of evaluation”;
- os efeitos, uma vez que a avaliação não concorre para a orientação da acção, não se assume como formativa e reguladora do processo e, como vimos nos pontos anteriores, recolhe apenas efeitos percebidos por formandos e formadores como possíveis.

Quanto aos destinatários da avaliação, 100% dos avaliadores refere a entidade promotora da formação (o CFAE) e quase 80% destes indica ainda a entidade coordenadora da formação contínua a nível nacional, como se pode ver no quadro seguinte.

Quadro 18 - Destinatários dos resultados da avaliação

Destinatários	Nº de relatórios em que são referidos	% de relatórios em que são referidos
Entidade promotora da formação – CFAE	44	100
Entidade coordenadora da formação contínua	35	79,5
Formadores	6	13,6
Formandos	6	13,6

Formadores e formandos, como se pode verificar, raramente são identificados como destinatários dos resultados da avaliação (seis processos de avaliação), o que é consistente com o facto, anteriormente apontado, da maior parte dos relatórios assumir uma função meramente recapitulativa e não contribuir atempadamente para a orientação ou reorientação de cada acção e/ou para a orientação ou reorientação dos planos de formação dos centros.

Em síntese, a avaliação da formação desenvolvida pelos CFAE parece:

- ter como função principal corresponder a uma imposição da entidade coordenadora da formação. Embora a avaliação pareça ter vindo a contribuir para alterações pontuais nas condições e processos de formação de cada CFAE, não se assume como elemento orientador e/ou regulador do processo de formação, reduzindo formadores e formandos a informantes sobre um processo já vivido⁸⁴, em vez de participantes activos na orientação da formação em curso, através da avaliação;
- ter como principal referente um muito vago critério de satisfação dos formandos com a formação, nunca ou raramente operacionalizado;
- basear-se predominantemente na opinião dos formandos recolhida por questionários no momento final da formação;
- negligenciar o impacto da formação nas práticas, o que poderia ser feito através da criação de dispositivos de avaliação que incluíssem o acompanhamento dos processos

⁸⁴ E, portanto, com consequências apenas no ano ou acção seguintes.

desenvolvidos nas escolas, durante ou após a formação ou, no mínimo pela indagação das percepções dos corpos directivos, dos órgãos intermédios (coordenadores de grupo disciplinar, por exemplo) e dos próprios professores, algum tempo após a formação.

Não nos parece possível, assim, falar de um modelo de avaliação tecnicamente fundado. Trata-se antes de um conjunto de práticas com características recapitulativas, sem definição prévia explícita de orientações e critérios e aplicando preferencialmente um único instrumento a uma única fonte de informação, num único momento da formação - dispositivo que parece insuficiente para revelar e interpretar um objecto de análise complexo e com múltiplas variáveis.

2.5. Critérios e resultados das avaliações da formação dos centros

Como referimos anteriormente, os resultados das avaliações contidos nos relatórios não são comparáveis entre si, devido à diversidade de formatos, escalas e medidas em que surgem. Optámos, assim, por identificar apenas a existência ou não de referências a aspectos que considerámos poder incluir em cada um dos critérios que definimos na introdução desta análise. Partimos da assumpção que a existência ou a ausência de referência a esses aspectos/critérios poderia revelar o tipo de resultados das avaliações efectuadas.

No que se refere à pertinência das acções, os relatórios contemplam os aspectos que o quadro seguinte apresenta. Seis relatórios (13,6%) não incluem qualquer aspecto que possa ser relacionado com este critério.

Como se verifica, os avaliadores solicitam aos formandos e aos formadores que se pronunciem quanto à satisfação de expectativas em relação à acção, sendo que a inquirição sobre a satisfação de expectativas dos formandos é o aspecto referenciado num maior número de relatórios (63,6%). Esta inquirição, na maior parte dos casos, é realizada a posteriori, isto é, apenas no final da acção, não se procedendo, pois, a uma comparação entre as expectativas recolhidas antes ou no início da formação e o seu grau de satisfação no final. Assim, o que se recolhe é a opinião dos formandos sobre o processo vivido ou os possíveis efeitos percebidos como dele decorrentes, opinião eventualmente

contaminada pelo próprio processo e, sobretudo, pela satisfação por este ter sido levado a efeito.

Quadro 19 - Referências ao critério pertinência nas avaliações

Informação referente a:	Nº de relatórios em que são referidas	% de relatórios em que são referidas
Indicação da iniciativa das acções	18	40,9
Relação entre a oferta e a procura	19	43,18
Motivação para a frequência da acção	25	56,8
Satisfação de expectativas:		
1. dos formadores	12	27,2
2. dos formandos	28	63,6

Embora, como referimos, não seja possível comparar os resultados apresentados nos vários relatórios, a leitura dos dados incluídos em cada um deles permite concluir que formandos e formadores têm uma opinião global muito positiva sobre as acções que frequentaram ou orientaram, considerando que as expectativas iniciais foram satisfeitas. As excepções prendem-se com o facto, já anteriormente salientado, de alguns professores, nomeadamente do 3º Ciclo e Secundário, frequentarem acções de âmbito geral (temáticas educacionais gerais ou temáticas transversais), quando prefeririam debruçar-se sobre temáticas disciplinares específicas; ou de professores de vários graus de ensino considerarem que os objectivos de determinada acção não se enquadravam no grau de ensino em que leccionam.

Esta opinião globalmente muito positiva sobre a formação frequentada contrasta, como já fez notar Rodrigues (1999), com o discurso dos professores sobre o mesmo assunto, quando inquiridos noutros contextos:

“Sem prejuízo de apreciações globalmente positivas que geralmente se produzem, e limitadas ao nosso pequeno observatório de práticas e de trabalhos de investigação, importa referir sobre o que se pronunciam de forma menos positiva os intervenientes directos na formação, os professores. Consideram os conteúdos irrelevantes e por vezes antiquados, sem ligação aos problemas reais da sala de aula e da escola. Aponta-se uma discrepância entre a teoria e a prática, sendo esta perspectivada quase sempre como aplicação da primeira, mas sem que a formação proceda ao acompanhamento dessa aplicação ao real da situação pedagógica(...)” (Rodrigues, 1999:83)

De algum modo, o processo de ocultação das práticas pedagógicas que geralmente se encontra na profissão docente (Estrela, 1992;1997) parece ser utilizado também em relação às práticas de formação, pelo menos em situação de inquirição formal para efeitos de avaliação desta. Neste quadro, parece legítimo sugerir que, mesmo na situação de alunos, os professores não conseguem distanciar-se das concepções e crenças sobre o modelo escolar (escolarizante) que perpetuam nas salas de aula como se, de algum modo, esse modelo constituísse a identificação da profissão...

Ainda no que se refere à pertinência das acções, e como o quadro 19 mostra, os avaliadores dão especial relevo à recolha de dados relativos à motivação para a frequência da acção, sendo este, também, um dos aspectos mais referidos nas conclusões e comentários finais dos relatórios sem que se encontre, no entanto, um consenso de opiniões entre os inquiridos ou entre os avaliadores dos diversos CFAE quanto ao que leva os professores à participação em acções de formação.

No centro da questão está, evidentemente, a relação entre frequência da formação e progressão na carreira.

Com efeito, a partir das respostas dos formandos, há relatórios de avaliação em que se conclui que estes frequentariam a formação ainda que as acções não fossem necessárias para a progressão na carreira, como os excertos que se seguem exemplificam:

“Finalmente foram questionados sobre se continuariam a frequentar acções se deixasse de ser obrigatória a obtenção de créditos para a progressão na carreira, ao que a quase totalidade respondeu que continuaria a frequentar” (Rel.38)

ou:

“Verifica-se (...) que um número significativo de formandos realizou a formação sem necessidade de créditos, o que nos parece revelador da necessidade de formação destes docentes que vá de encontro aos seus planos individuais de formação. Podemos ainda concluir que a existência de Projectos Educativos de Escola faz com que a necessidade de formação para que as linhas mestras ali traçadas fossem atingidas, nem sempre coincide com a necessidade de obtenção de créditos, pelo que os docentes procuram a formação necessária para atingir aquele desiderato” (Rel.27).

ou ainda:

“(…) Cerca de 38% dos docentes que frequentaram a formação não necessitava de créditos, o que é um bom indicador de que muitos frequentaram a formação sem olhar aos créditos” (Rel.28)

Surgem ainda relatórios que concluem que os formandos criticam a relação entre formação contínua e progressão na carreira e que consideram ser este factor um condicionante da própria escolha das acções em que se inscrevem, uma vez que o primeiro critério de selecção para a frequência de cada acção é a proximidade de mudança de escalão na carreira, o que leva ao preenchimento de vagas não pelos formandos que gostariam de frequentar determinada acção, mas pelos que necessitam de créditos no momento em que esta é proposta ou se realiza. Por exemplo, um dos avaliadores conclui que:

“O modelo de formação contínua continua a ser criticado (pelos inquiridos) pela vinculação ao sistema de créditos, pelo facto de este desvirtuar o sentido da formação (...). Relativamente aos obstáculos à formação (...) citam os critérios de selecção, pela prioridade dada aos formandos com necessidade de créditos, o que muitas vezes os impede de frequentar as acções que mais directamente vêm ao encontro das suas necessidades de formação” (Rel. 42).

Outros relatórios de avaliação, pelo contrário, concluem que:

“Com efeito, em relação à primeira questão (razões pelas quais os professores se candidatam à formação contínua), registam-se opiniões em que, apesar de terem assinalado razões de valorização pessoal e profissional, melhoria do desempenho docente e actualização científica e pedagógica, é frequente a indicação da necessidade de créditos para a progressão na carreira, enquanto outros (formandos) não manifestam qualquer opinião” (Rel. 32).

ou ainda:

“Questionados directamente sobre quais as principais motivações que os levaram a participar nas acções de formação em 2000, verificou-se (...) que a angariação de créditos foi uma das principais motivações de participação no plano de formação deste ano, ainda que a par do interesse despertado pelas temáticas propostas (...). Face aos valores apurados, restaria saber se, na eventualidade de não necessitarem de créditos para a progressão na carreira, ainda assim participariam na formação de 2000, única e exclusivamente pelo interesse das temáticas propostas” (Rel.25).

E há ainda relatórios que, nas conclusões finais sugerem, por exemplo que:

Os créditos a atribuir por cada acção de formação não deveriam ser condição suficiente para progressão na carreira. Seriam, isso sim, a par de outros parâmetros inscritos no exercício normal da profissão docente, como sejam a assiduidade, qualidade de serviço devidamente avaliada e outros também ponderados. (...) Assim, e com esta filosofia, os créditos deixariam de ser factores de constrangimento à subida na carreira, mas sim um factor opcional a que os professores poderiam recorrer para seu próprio benefício. Terminar-se-ia com a corrida às acções de formação que, por vezes, se faz sem qualquer indexação aos projectos profissionais e pessoais dos professores e ainda menos com a sua inserção nos projectos educativos de escola” (Rel. 43).

Por sua vez, nas Conclusões e Recomendações do IV Congresso Nacional de CFAE refere-se várias vezes os efeitos perversos da relação entre sistema de créditos/progressão na carreira/formação contínua mas, enquanto nos restantes pontos se expressa um parecer e se define uma direcção, no que diz respeito a este aspecto o trabalho limita-se a algumas considerações vagas como:

“A formação contínua deve ser assumida como um direito e um dever para todos os docentes, desde o início da respectiva actividade profissional e não apenas para progressão na carreira” (2001:12)

A partir do estudo realizado entre 1993 e 1998, Roldão e outros (2000:137)) sintetizam os diversos factores envolvidos na procura de formação contínua pelos professores. Segundo estes autores,

“a questão da motivação constitui uma área complexa, na medida em que se jogam sempre factores contraditórios. Assim, é visível que os professores manifestam uma motivação intrínseca pela valia da formação que, contudo, se concretiza em articulação com outros factores, de que se destacam a premência da progressão profissional e a natural procura do esforço menor. A gestão da formação por parte dos centros precisa assim de encontrar combinatórias mais adequadas ao aumento da motivação intrínseca, sem esquecer o quadro dos factores extrínsecos que com ela interagem.”

Interessante seria ainda confrontar o indicador progressão na carreira nas opiniões dos formandos/professores e outros profissionais, como os directores dos centros ou elementos dos órgãos directivos das escolas, como acontece no estudo do impacto da formação levado a efeito por Roldão e outros (2000: 136), que salientam:

“os directores de centro, formadores e órgãos de gestão acentuam mais (que os professores) a necessidade de créditos para progressão (...) atribuindo tal facto, em muitos casos, à natureza perversa do próprio sistema de formação”

Encontramos os mesmos resultados na avaliação realizada por Caetano e outros (2003) da formação dos CFAE da Península de Setúbal. Com efeito, de todos os possíveis factores motivadores para a participação em acções de formação pelos professores, os elementos dos órgãos de gestão das escolas escolhem preferencialmente a obtenção de créditos e em percentagem bastante mais elevada que os próprios professores inquiridos, o que sugere que os responsáveis dos estabelecimentos de ensino pouca confiança têm na formação contínua e, porventura, no desejo de desenvolvimento profissional dos próprios professores...

No que respeita à eficácia da formação, a maior parte dos avaliadores debruça-se sobre o grau de realização do plano, de um ponto de vista formal, e sobre consecução dos objectivos da acção, a partir das opiniões de formandos e formadores. O número de relatórios que apresenta dados sobre cada um destes aspectos pode ser verificado no quadro seguinte, sendo que 5 (11,3%) não apresentam informação relativa a este critério.

Quadro 20 - Referências ao critério eficácia nas avaliações

Informação referente a:	Nº de relatórios em que são referidos	% de relatórios em que são referidos
Consecução dos objectivos:	25	56,8
1. percepção dos formadores	35	79,5
2. percepção dos formandos		
Grau de realização do plano	22	50

Como se verifica, é muito generalizada a prática de solicitar aos formandos informação sobre a consecução dos objectivos da acção (quase 80% dos relatórios). Não temos informação sobre quem ou como foram definidos esses objectivos, presumindo-se que serão aqueles que constam no programa de cada acção e que terão sido definidos pelo formador e/ou negociados com os formandos.

Parece-nos que, no que se refere à consecução dos objectivos, teria sido relevante a análise dos trabalhos realizados pelos formandos, sobretudo no caso das acções desenvolvidas em modalidades centradas no trabalho realizado pelos formandos (círculo de estudos, projecto, oficina). Os resultados dessa análise poderiam ser cruzados com os dados obtidos a partir da percepção dos participantes e ainda com os objectivos expressos nos programas, dando origem a uma informação mais completa e menos contaminada pelos efeitos que o final da formação pode ter sobre os formandos.

A leitura dos resultados apresentados em cada relatório mostra que a opinião dos formandos e formadores é globalmente positiva, o mesmo acontecendo com o resultado da análise que os avaliadores fazem sobre a consecução dos planos.

Por exemplo, um relatório conclui assim a sua avaliação interna:

Consideramos que, na formação que promovemos sob diversas formas e para diferentes grupos de destinatários, os níveis de consecução de objectivos, de satisfação de expectativas e de repercussão geral atrás apontados nos permitem afirmar que alcançamos um nível de realização muito positivo nos diferentes campos de actuação do centro" (Rel.24)

Relativamente à qualidade da acção, nos relatórios os avaliadores incluem a organização do programa e dos materiais, a adequação da metodologia, a coerência das formas de avaliação dos formandos, como se pode ver no quadro seguinte.

Todos os relatórios incluem informação sobre pelo menos um destes aspectos e oito (18,1%) avaliam todos eles, como se pode ver no quadro seguinte.

Quadro 21 - Referências ao critério qualidade nas avaliações

Informação referente a:	Nº de relatórios em que são referidos	% de relatórios em que são referidos
Organização dos programas e dos materiais	36	81,8
Adequação da metodologia	38	86,3
Coerência das formas de avaliação dos formandos	19	43,1
Adequação das instalações e equipamentos	31	70,4
Adequação temporal da acção	29	65,9

Como se pode verificar, a maior parte dos avaliadores tem em conta estes aspectos, concentrando-se essencialmente na organização dos programas e dos materiais e na adequação das metodologias, enquanto o modo de avaliação dos formandos é o aspecto sobre o qual os avaliadores menos incidem. Estes dados são recolhidos junto dos formandos e, em alguns casos, dos formadores.

No que se refere à organização dos programas e materiais, adequação da metodologia e coerência das formas de avaliação dos formandos, as opiniões são também francamente positivas em todos os relatórios de avaliação, o que permite que estes incluam conclusões como as que se seguem:

“(…) Também as estratégias de formação foram avaliadas como fortemente positivas, tanto na variável “adequação” como na variável “clareza de exposição”. Por outro lado, houve unanimidade acerca do bom desempenho dos formadores, nomeadamente o bom nível de conhecimentos e a disponibilidade para os formandos. Os materiais didácticos (documentação) usados e/ou disponibilizados foram considerados úteis pelos formandos, nomeadamente como material de consulta tendo em vista a resolução de problemas futuros no contexto das suas práticas profissionais” (Rel.43)

e:

“As metodologias mais apreciadas pelos formandos e aceites como tal pelos formadores, enquadram-se na execução de procedimentos, no treino de técnicas, no confronto de experiências entre formandos e formadores, na observação de outras experiências bem sucedidas e estudo de casos, assim como na execução de trabalhos em grupo e elaboração de materiais de apoio para futura utilização” (Rel.26)

Já no que respeita à adequação das instalações e equipamentos e a adequação temporal da acção (avaliação que decorre a partir das opiniões dos formandos e, em alguns relatórios, também dos formadores), surgem notas negativas em várias avaliações, levando os avaliadores a incluir conclusões e recomendações finais como as que se seguem:

“As críticas focam aspectos diversos: horários incompatíveis, calendarização muito dispersa ou coincidente com outras actividades escolares, equipamentos não funcionais, em especial os computadores, inexistência de um computador por formando, desconforto e acústica deficiente das salas (...) duração insuficiente de algumas acções e falta de alguns materiais para garantir um maior conforto” (Rel.26)

ou :

“Relativamente aos obstáculos logísticos à formação, continuam a ser os horários e calendários, considerados como sobrecarga ou incompatíveis com as actividades lectivas (...)” (Rel.42)

e:

“O espaço em que decorreram as acções foi um dos aspectos que mereceu apreciação mais negativa, uma vez que, quer nas opiniões dos formandos, quer nas dos formadores, as salas nem sempre corresponderam em termos de conforto (...), equipamentos (...) ou de organização (disposição das mesas)” (Rel.43)

ou ainda:

“Os aspectos logísticos, em particular os espaços da formação, devem ser considerados estratégicos para o bem desenvolvimento das acções e, portanto, tratados com particular cuidado. Este aspecto tem sido recorrentemente, desde 1998, referido por formadores e formandos como o mais negativo e, apesar do assinalável esforço de melhoria que tem sido feito, parece continuar por resolver” (Rel.39)

Não querendo subestimar a efectiva necessidade de condições adequadas ao funcionamento das acções, a nível de espaço, tempo e equipamento, o facto de as opiniões negativas incidirem nesta área, de algum modo marginal ao processo formativo e, sobretudo, muito menos controlável pelos participantes directos (formadores e formandos) parece poder ser lido como um outro modo de ocultar o interior das práticas de formação, como antes se sugeriu.

Quanto à utilidade da acção, os resultados são obtidos, na maior parte dos casos, a partir de uma questão aberta relativa ao contributo da formação para a melhoria do trabalho docente e incluída na parte final dos questionários. Dos relatórios analisados, 37 (84%) apresenta informação relativa a este ponto, podendo os resultados obtidos ser agrupados em duas grandes categorias:

- efeitos previsíveis da acção a nível da organização e funcionamento da escola e/ou da prática pedagógica;
- contributo da acção para o desenvolvimento pessoal e profissional, em termos globais.

Em relação ao critério utilidade, porém, não existe o consenso de opiniões que foi característico das respostas aos critérios anteriores. Com efeito, alguns relatórios concluem que os formandos, para além da valorização pessoal que a formação lhes permitiu, prevêm um verdadeiro impacto da formação na mudança das práticas na escola e na sala de aula, enquanto outros referem que a formação teve efeitos apenas em termos de valorização profissional, nomeadamente através da actualização e/ou aprofundamento de conhecimentos, da troca de ideias e experiências com os colegas, do convívio inter-pares.

De qualquer modo, e porque se trata essencialmente de uma recolha de dados a partir dos efeitos previsíveis da formação, estes resultados não parecem muito consistentes entre os próprios avaliadores. Um dos relatórios, por exemplo, sugere:

(que o centro) “crie, em conjunto com a administração e, eventualmente, outros centros de formação, mecanismos de acompanhamento e monitorização, visando garantir que os efeitos positivos da formação, que os próprios formandos declaram sistematicamente, se efectivem no contexto das suas práticas e das organizações escolares em que essas práticas se desenvolvem (...); promova, em conjunto com a administração e, eventualmente outros centros de formação, estudos de avaliação do impacto da formação que possam confrontar a imagem geralmente positiva que é dada e, ao mesmo tempo, aquilatar da durabilidade dos efeitos positivos declarados pelos formandos, em geral, no final das acções” (Rel.43)

Em síntese, os aspectos mais salientes dos resultados das avaliações da formação apontam para três questões principais:

- no que respeita à motivação para a frequência da formação, os avaliadores da formação dos CFAE e diversos autores que levaram a efeitos estudos sobre os CFAE estão de acordo em que a actual relação entre formação contínua e progressão na carreira tem pervertido a finalidade inicial que presidiu ao desenvolvimento da formação contínua de professores; no entanto, a ausência de um outro sistema de progressão na carreira leva a que não se proponham alternativas;
- os dados dos relatórios analisados mostram que formandos e formadores têm uma visão globalmente positiva dos processos de formação contínua desenvolvidos, com excepção de algumas questões específicas e, de algum modo marginais ao processo formativo em si mesmo; estes resultados poderiam, no entanto, ser mais credíveis se fossem cruzados

com dados recolhidos através de outros processos e instrumentos não orientados exclusivamente para a recolha de opiniões.

- os relatórios não fornecem informação clara quanto à utilidade da formação na prática. De facto, no final das acções, há unanimidade entre os formandos no que respeita à contribuição da formação para a sua valorização profissional, mas raramente são referidos efeitos concretos da formação nas práticas educativas. A obtenção desses dados exigiria uma maior articulação entre a formação dos CFAE e as escolas, de modo a que o impacto da formação pudesse ser traduzido em novas competências, atitudes e desempenhos. Exigiria também processos de avaliação que acompanhassem o desempenho profissional durante e após a formação.

A ausência ou relatividade das previsões e/ou constatações dos formandos sobre o impacto da formação nas práticas parece uma constante nos resultados da formação, pelo menos desde que esta existe de forma organizada e que se desenvolvem estudos sobre ela.

Com efeito, Roldão e outros (2000) salientam também a ausência ou imprecisão de referências pelos professores ao verdadeiro impacto da formação nas práticas profissionais. Inquiridos quanto aos efeitos da formação, os formandos que participaram nesse estudo, assinalam (tal como nos relatórios por nós analisados) o enriquecimento pela troca de experiências, a oportunidade de reflexão sobre vários temas, a tomada de consciência de algumas situações, o desenvolvimento da capacidade de expor e discutir ideias. Em relação à mudança nas práticas profissionais, limitam-se a referir alguns ganhos na relação professor/aluno, nos processos de avaliação e na realização de actividades pontuais. De facto, como notam os autores citados, os formandos consideram que a formação os torna, globalmente, mais receptivos à importância da participação em processos de formação contínua, mas não conseguem objectivar os seus efeitos práticos.

“Em síntese, se é certo que a formação oferecida pelos CFAE gerou um hábito de formação nos professores - o que já por si constitui um ganho apreciável - os seus efeitos são apenas percebidos ao nível da apropriação e enriquecimento de experiência individual, mas escassamente percebidos como trazendo efectivas melhorias à prática profissional, nomeadamente em termos de desempenho e resultados.(...) A formação, embora reconhecidamente benéfica, não parece ainda ser percebida como um elemento do desenvolvimento institucional e estratégico das escolas, mas predominantemente associada ao enriquecimento pessoal dos professores individualmente considerados” (Roldão e outros, 2001:138)

De notar que os outros actores inquiridos (directores dos CFAE, elementos dos órgãos de gestão das escolas, delegados de disciplina e coordenadores dos directores de turma) mostram, em geral, desconhecimento quanto a efeitos da formação nas práticas pedagógicas dos professores que a frequentaram. No que se refere ao impacto da formação na instituição, os autores notam uma crença dos vários actores inquiridos na existência desse impacto, crença que depois não é operacionalizada em práticas institucionais concretas e que é mais acentuada nas respostas aos questionários que nas entrevistas, nas quais os sujeitos tendem a mostrar-se mais cépticos em relação ao assunto.

Também o estudo realizado por Caetano e outros (2003:105) sobre a formação dos CFAE na Península de Sétúbal revela que os resultados relativos aos efeitos na prática não são tão claramente positivos quanto os que se referem ao processo de formação, assinalando que:

“globalmente, os resultados referem que os professores (consideram que) realizaram alguma transferência da formação no que diz respeito a vários aspectos relacionados com o seu desempenho profissional, embora em alguns aspectos os resultados sejam relativamente limitados. De acordo com os inquiridos (...) o grau mais elevado de transferência incidiu sobre o desempenho profissional geral e sobre as estratégias para motivar os alunos (...), consideram que realizaram alguma transferência das acções centradas nos conteúdos, nomeadamente no que se refere à utilização de novas tecnologias na aula, ao modo como desenvolvem os temas na aula e aos materiais que utilizam na aula”

Curiosamente, “os resultados relativos às acções centradas no contexto escolar e às acções frequentadas no ensino superior apresentam um padrão idêntico” (Caetano e outros, 2003:105), o que nos parece um dado a merecer estudo mais aprofundado, tendo em conta o consenso tácito sobre uma maior transferibilidade das aprendizagens em formações centradas na prática.

Nas conclusões que este estudo traça relativas à transferibilidade para as práticas há outros dados interessantes, como as diferenças de opiniões segundo o nível de ensino e anos de serviço. Assim,

“(...) os professores do 1º ciclo fazem uma apreciação consistentemente mais positiva em diversos aspectos que os professores do secundário, sobretudo no que diz respeito às técnicas e métodos pedagógicos. Em termos

de antiguidade, constata-se que os docentes mais seniores, juntamente com os mais juniores na profissão, consideram que beneficiaram mais das acções de formação relativamente a métodos e técnicas pedagógicas do que os docentes com uma antiguidade entre 11-20 anos de serviço” (Caetano e outros, 2003:105)

Parece-nos que estes dados remetem para a necessidade de mais avaliações terem em conta estas variáveis, uma vez que elas podem ser importantes para uma organização da formação menos indiferenciada em relação aos níveis de ensino leccionados e às fases da carreira dos professores.

No final do estudo, os autores adiantam:

“Ora, os resultados obtidos revelam que os próprios professores consideram que é o grau de transferibilidade da formação para o seu desempenho que pode contribuir para melhorar o ensino. É pois fundamental que o investimento na formação contínua de professores se traduza nessa transferência e nos impactos desta sobre a aprendizagem dos alunos e que essa transferência seja convenientemente avaliada. Neste sentido, será necessário alterar a política de gestão de recursos humanos aplicada aos professores, de modo a que integre a análise efectiva do seu desempenho profissional. Importa ainda implementar nas escolas um dispositivo que valide as acções de formação a frequentar e que avalie os seus efeitos na comunidade escolar” (Caetano e outros, 2003:116).

Em síntese, a análise das práticas de avaliação da formação dos centros, permite perceber, no respeitante aos dispositivos, que:

- o objecto da avaliação é, na maior parte dos casos, a percepção dos formandos sobre o processo formativo e os seus previsíveis efeitos, com maior incidência no primeiro;
- os referentes da avaliação, raramente explicitados ou referidos, acabam por se reduzir, regra geral, à satisfação dos formandos com a formação, satisfação que não é suficientemente especificada, não é comparada com expectativas iniciais e não é confrontada nem com os objectivos da formação nem com os objectivos profissionais. Há tendência, portanto, a centrar a avaliação no consumidor imediato (o formando), de uma forma também ela imediatista e pouco reflectida (porque esse consumidor não é questionado sobre os critérios que usa e, portanto, também não se questiona a si próprio). Por outro lado, a satisfação imediata do consumidor parece ser suficiente para o cliente da avaliação (o centro de formação).

- os destinatários da avaliação são as entidades que promovem a formação (os CFAE) e, posteriormente, a entidade que a financia. Formandos e formadores só eventualmente terão acesso aos resultados dessa avaliação e, em todo o caso, apenas algum tempo após o final da formação, o que torna esse acesso inútil para o processo formativo.
- as fontes de informação são preferencialmente os formandos e os formadores (estes, em muitos casos, apenas através dos programas e/ou dos relatórios finais da acção que elaboraram). O número restrito de tipo de fontes e a falta de confronto entre os resultados assim obtidos, dá origem a resultados pouco compreensivos da situação real. Por outro lado, sendo o questionário (ou ficha avaliativa) a técnica de recolha de dados mais usada, não há lugar a procedimentos de triangulação de metodologias ou fontes informativas.

No que concerne às intenções, a análise mostrou que:

- a função destas avaliações é tendencialmente recapitulativa, constituindo-se o final da formação como momento privilegiado para a recolha de dados;
- a avaliação do processo formativo é o objectivo enunciado em maior número de relatórios (80%); mais de metade (57%) define ainda o propósito de avaliar os resultados.
- apenas 2 relatórios explicitam claramente o conceito de avaliação subjacente à prática (ambos por referência ao modelo de Stake).

Dos outros relatórios analisados, que conceito de avaliação podemos inferir? Na verdade, trata-se de uma avaliação que, embora realizada ou contratualizada pelos centros, não parece produzir tomadas de decisão (apenas 27% dos relatórios estabelece a melhoria ou mudança do plano formativo como objectivo da avaliação); não se orienta para os objectivos de formação, limitando-se a dar conhecer a satisfação dos formandos com o processo vivido (sem uma definição clara de critérios, o que torna os resultados inoperantes, senão mesmo pouco credíveis); não é compreensiva, na medida em que recorre a um mínimo de fontes informativas, de momentos de avaliação e de técnicas de obtenção da informação, o que não permite o confronto de perspectivas intra- e inter-participantes; não é formativa, já que não é reinvestida na acção.

A própria definição pela negativa a que tivemos que recorrer no parágrafo anterior é reflexo do vazio conceptual que se percebe após a análise das práticas. O que fica, é a

imagem de uma avaliação realizada por exigência externa à formação, para certificação e prestação de contas à entidade creditora e/ou financiadora – em última análise, para um controlo do sistema, como sugeriu Estrela, em 1999. Este controlo, por sua vez, parece incidir apenas na realização/existência das acções e na procura destas pelos formandos, reduzindo-se assim as potencialidades da avaliação à sua expressão mais básica.

Em conclusão, os resultados dos diferentes estudos e da análise efectuada sobre os processos de avaliação da formação contínua de professores realizada nos CFAE apontam para:

- planos e práticas de formação contínua de professores que se podem inserir num modelo defectológico (Eraut, 1983) de aquisição de conhecimentos e de técnicas⁸⁵ (Ferry, 1983; Zeichner, 1983; Marcelo, 1999), que contraria o modelo proposto nas orientações legislativas para a formação contínua que foram sendo publicadas durante a década de 90. Se tomarmos como base a posição ocupada pelo formando na concepção da formação (Estrela, 2002), forçoso é constatar que este é perspectivado essencialmente como objecto de uma formação pré-definida (pelas entidades formadoras, em termos gerais, e pelos formadores, em termos do programa específico), sendo a sua participação reduzida à escolha do tema da acção (em todo o caso, dependente da oferta na zona geográfica e da necessidade de créditos) e, eventualmente, à negociação do enfoque dado ao programa;
- práticas de avaliação da formação contínua de professores organizadas de modo unidimensional, redutoras do objecto da avaliação, sem critérios claros e com indicadores insuficientes e pouco precisos, que não chegam a configurar um modelo avaliativo. Estes processos de avaliação não têm efeito na formação enquanto ela decorre, têm poucos efeitos visíveis na formação a planear⁸⁶ e, por outro lado, não recolhem informação suficiente para se compreender os efeitos da formação na prática profissional

⁸⁵ Aquisição de técnicas feita essencialmente através de conhecimentos sobre as técnicas e não em práticas concretas.

⁸⁶ Nos relatórios analisados há duas únicas referências ao facto de o plano de formação do centro ter sido concebido tendo em conta a avaliação do ano anterior.

Assim, parece legítimo perguntar: se os resultados desta avaliação são reducionistas e, nesse sentido, pouco credíveis, se a avaliação não tem efeito na melhoria da formação e se não permite saber os efeitos desta na prática docente, para que serve, então, esta avaliação?

Decorrendo destas conclusões, pareceu-nos importante conhecer processos de avaliação da formação que procuram estabelecer uma maior inter-relação entre a formação e o modo como esta é avaliada. Esse trabalho, que apresentamos em seguida, constitui a segunda etapa desta primeira fase do estudo.

3. ANÁLISE DE TRÊS PROCESSOS DE AVALIAÇÃO EXTERNA DA FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES

3.1. Objectivos, constituição do corpus e orientação do estudo

Após as conclusões a que chegámos no capítulo anterior, e tendo em conta a questão orientadora do estudo (pode a avaliação da formação constituir uma estratégia formativa?), considerámos pertinente saber, nesta segunda etapa, que processos favorecem as potencialidades formativas da avaliação da formação.

Mais especificamente, pretendíamos saber:

- que princípios e orientações favorecem uma plena integração da avaliação na formação?
- que dispositivos potencializam a vertente formativa da avaliação da formação?

Para tal, debruçámo-nos sobre os relatórios de avaliação elaborados por uma equipa de avaliação externa criada na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, para avaliar as acções de formação contínua de professores promovidas pelos serviços centrais, a seu pedido. A equipa, na qual colaborámos, realizou três avaliações com características diferentes, em três anos sucessivos, mantendo a mesma coordenação e a maior parte dos elementos que a constituíam.

Correspondendo embora a um mesmo pedido (avaliar a formação contínua de professores), em cada um desses anos implementaram-se processos com orientações e características acentuadamente diversas, o que correspondeu, de algum modo, ao ensaio/experimentação de diferentes práticas avaliativas da formação.

É precisamente esse aspecto de ensaio que nos parece justificar a tentativa de compreensão das potencialidades e fragilidades dos três modelos de avaliação implementados, procurando agora criar um olhar exterior e objectivo sobre um processo no qual estivemos implicados.

Na análise efectuada, pretendeu-se:

- caracterizar as intenções e dispositivos concebidos e implementados em cada uma das avaliações;

- perceber o tipo de informação e os resultados obtidos em cada uma dessas avaliações;
- conhecer o tipo de conclusões e sugestões que cada processo permite atingir;
- comparar as intenções, dispositivos, tipo de informação, resultados gerais e tipo de conclusões dos processos desenvolvidos.

Para a caracterização das intenções e dispositivos de avaliação, recorreu-se à classificação proposta por Hadji (1994) a partir da classificação de Stake (1976), referida na parte I deste trabalho (p.79) e já utilizada no estudo anteriormente apresentado.

Para a análise do tipo de informação obtida, criámos uma grelha inspirada em Stufflebeam (1986) que organiza os aspectos avaliados em quatro grandes categorias: informação sobre o contexto, informação sobre o programa, informação sobre o processo e informação sobre os resultados. Os aspectos avaliados correspondem a critérios de avaliação que surgem em cada um dos relatórios, embora apenas o último os explicita como tal.

Em relação aos resultados, limitámo-nos a referir as tendências gerais (quando estas existiam) no que respeita à avaliação do programa, à avaliação do processo e à avaliação do produto.

A partir das sugestões de alteração do processo de avaliação que surgem nas conclusões dos dois primeiros relatórios, estabelecemos a relação com o processo avaliativo do ano seguinte. Por outro lado, na análise dos segundo e terceiro relatórios, introduzimos ainda, em vários destes pontos, a comparação com o(s) processo(s) anterior(es).

As diferenças entre os três processos são, como se verá, muito claras. No entanto, se os equacionarmos num *continuum*, é possível perceber que corresponderam ao ensaio de modalidades avaliativas com diferentes intenções e orientações e, por isso, as conclusões às quais foi possível chegar em cada ano justificaram e alimentaram o processo a implementar no ano seguinte.

Os títulos dos pontos seguintes deste capítulo correspondem à nossa própria leitura dessas intenções/orientações.

3.2. Primeiro ano: as possíveis dimensões da avaliação externa

O relatório relativo ao 1º ano mostra que o processo de avaliação se dividiu em duas fases.

No que respeita à primeira fase, o relatório inclui a análise da coerência interna dos programas/planos de formação e a análise de dados quantitativos e qualitativos recolhidos no final de cada acção através de fichas elaboradas pela entidade promotora da formação (serviços centrais do Ministério da Educação) ou por uma entidade formadora externa a quem esses serviços recorreram (Centros de Formação), extraindo conclusões quer em relação aos resultados (relacionando-os posteriormente com os objectivos gerais da formação contínua constantes da legislação em vigor e com os referenciais teóricos da formação contínua), quer em relação aos instrumentos de recolha de dados usados, que se propôs serem modificados (Relatório I, Vol.1).

Na segunda fase, o relatório descreve três estudos de caso, indicados pela entidade promotora da formação. Para tal, a equipa avaliativa realizou entrevistas aos formandos alguns meses após a acção e aplicou as mesmas fichas que tinham sido preenchidas imediatamente após o final da acção. Foi possível, assim, comparar os resultados da avaliação feita pelos formandos “a quente” e “a frio”, conhecer a opinião dos formandos sobre o impacto da formação na sua prática profissional e confirmar as questões levantadas na fase anterior quanto aos instrumentos de recolha de dados usados, nomeadamente por confronto global com os resultados das entrevistas (Relatório I, Vol.2).

O relatório explica que, nesse 1º ano, o pedido de avaliação externa chegou numa fase adiantada da formação. Os instrumentos de avaliação final foram elaborados pela entidade promotora da formação, a qual realizou também a recolha desses dados. A equipa de avaliação externa procedeu ao seu tratamento e interpretação e realizou ainda uma avaliação alguns meses após o término da formação, mas restringindo-se, como vimos, a três acções de formação.

A avaliação do processo de formação, uma estratégia formativa?
Da análise das práticas ao esboço de um modelo de formação.

3.2.1. Intenções e dispositivo de avaliação

A caracterização das intenções e do dispositivo criado para o primeiro processo de avaliação estão sintetizados no quadro 22.

Quadro 22 - Intenções e dispositivo do processo de avaliação externa realizado no primeiro ano

Espaços	Dimensões	Aspectos considerados	1ª fase	2ª fase
Intenções	Funções	Recapitulativa	X	X
	Objectivos	Determinar a coerência interna dos planos de formação	X	X
		Conhecer a apreciação dos formandos sobre o funcionamento da acção.	X	X
		Captar a apreciação dos formandos sobre os efeitos da formação nas práticas;	-	-
		Comparar os resultados da avaliação "a frio" e "a quente".	-	-
Dispositivo	Momentos	Final da acção	X	X
		Algum tempo após o final da acção	-	X
	Âmbito	Nº de acções	49	3
		Nº de turmas	90	3
	Objecto	Programas das acções	X	X
		Percepção sobre processo e os resultados da acção	X	X
	Referenciais	Decorrentes do Dec. Lei 207/96 e do quadro conceptual da formação contínua	X	X
		Emergentes do discurso dos formandos	-	X
	Tipo	Externa	X	X
	Destinatários	Entidade promotora da formação	X	X
	Fontes de informação	Nº de formandos	2311	26
		Nº de programas de formação	49	3
	Instrumentos	Fichas elaboradas pela entidade promotora da formação ou pelos formadores.	X	X
		Entrevistas semi-directivas	-	X

Esta avaliação teve um carácter essencialmente recapitulativo, recapitulação concretizada em dois momentos diferentes: no final da formação e algum tempo após o final.

Como o quadro permite verificar, os objectivos da avaliação modificaram-se na segunda fase. Com efeito, enquanto na primeira fase se visava essencialmente conhecer as percepções dos formandos sobre a formação (processo, resultados, possíveis efeitos), na segunda fase pretendia-se saber que efeitos eram identificados pelos formandos na prática profissional, como decorrendo da formação. Pretendia-se também saber se havia modificação das opiniões entre o final da formação (avaliação “a quente”) e o momento em que a avaliação “a frio” foi realizada (alguns meses após o seu final), uma vez que a distância e a prática profissional podem contribuir para alterar apreciações.

Quanto ao referencial de avaliação, na primeira fase, este foi criado, segundo o relatório, com base na articulação de um referente normativo-administrativo (a partir dos textos legais, nomeadamente no Dec.-Lei 207/96) e de um referente técnico-científico (com base nos modelos teóricos da formação contínua); na segunda fase do mesmo processo, procurou-se ainda articular estes referentes com o ponto de vista dos actores, tentando definir os referentes subjacentes ao discurso avaliativo dos formandos, nas entrevistas.

Nesse sentido, na segunda fase do processo avaliativo realizado neste primeiro ano, alargou-se o âmbito da avaliação apreciativa, uma vez que, para além de julgar o valor de uma situação em relação a um referente pré-determinado, se pretendeu apreender o sentido dessa situação, construindo um referente multidimensional, a partir dos próprios dados. O relatório salienta, porém, que essa tentativa de apreensão foi limitada, neste estudo, quer pelo facto dos momentos de recolha de dados serem posteriores à acção, quer pela falta de diversidade das fontes de informação (Relatório I, Vol.2)

Por outro lado, à tentativa de apreender os referentes em relação aos quais os formandos se pronunciavam correspondeu necessariamente uma limitação do número de sujeitos inquiridos/acções de formação analisadas. Com efeito, na primeira fase avaliaram-se 90 acções de formação, correspondendo ao desenvolvimento de 49 programas formativos, obtendo-se as opiniões de mais de 2000 formandos, enquanto na segunda fase se estudaram apenas 3 acções de formação, inquirindo-se apenas 26 formandos.

É notório, por isso, que se pretendeu complementar um processo de avaliação em extensão e de cariz essencialmente quantitativo com um processo de avaliação em profundidade que permitisse obter dados qualitativos.

3.2.2. Tipo de informação obtida e resultados de avaliação

O tipo de informação obtida nesta primeira avaliação está sintetizado no quadro 23.

Quadro 23 - Tipo de informação obtida na avaliação externa realizada no 1º ano

Incidência	Informação relativa a:	Formandos			Programas
		Ficha A ⁸⁷ (1ª fase)	Ficha B ⁸⁸ (1ª fase)	Entrevistas (2ª fase)	
Sobre o Contexto	Dados sócio-demográficos dos formandos	-	-	X	-
Sobre o programa	Orientação dos objectivos	-	-	X	X
	Coerência dos conteúdos face aos objectivos	-	-	-	X
	Compatibilidade das estratégias	-	-	-	X
	Representatividade da forma de avaliação	-	-	-	X
Sobre o processo de formação	Adequação da metodologia e recursos	X	X	X	-
	Competência do formador	X	X	X	-
	Dinâmica relacional	X	-	X	-
	Duração das actividades	-	X	X	-
	Sugestões para melhorar a formação	X	-	X	-
	Dificuldades	-	-	X	-
Sobre os resultados da formação	Consecução dos objectivos	X	X	X	-
	Possível contribuição para o trabalho docente	X	-	-	-
	Identificação de mudanças no desempenho profissional	-	-	X	-
	Identificação de novas necessidades de formação	-	-	X	-

Como o quadro mostra, o relatório não refere a recolha de informação inicial relativa aos formandos (nem no que respeita a expectativas e opiniões, nem em termos de variáveis sócio-demográficas) na primeira fase da avaliação. Este último tipo de informação veio a ser recolhido na segunda fase, mas apenas em relação aos formandos que frequentaram as três acções estudadas.

Quanto aos programas, foi analisado o tipo de orientação dos objectivos (conhecimentos, capacidades, atitudes), o rigor da sua definição e ainda a coerência na

⁸⁷ A ficha A foi elaborada pela entidade promotora da formação e da avaliação (serviços centrais do Ministério da Educação) e aplicada por essa entidade a 1237 formandos, em 25 programas de formação, desenvolvidas em várias regiões do país e no estrangeiro (professores de português no estrangeiro).

⁸⁸ A ficha B foi elaborada por um conjunto de formadores e por eles aplicada a 1074 formandos, em 6 programas de formação desenvolvidos nas várias regiões do país.

definição dos elementos curriculares, por relação com os objectivos. Para tal, os avaliadores elaboraram uma escala de valoração com diversos itens, a qual foi aplicada a todos os programas.

No que se refere ao processo, a informação obtida relacionou-se com a adequação deste aos formandos, permitindo verificar quais os maiores factores de satisfação/insatisfação.

Quanto aos resultados, foi possível recolher dados relativos à consecução dos objectivos e aos efeitos da formação na prática profissional e no próprio professor. Na primeira fase foi pedido aos formandos que se pronunciassem sobre os efeitos possíveis e/ou previsíveis e na segunda fase sobre as mudanças identificadas por eles como decorrentes da formação.

Estas informações foram obtidas de forma dissemelhante pelas diferentes técnicas e instrumentos utilizados. Como o quadro evidencia, a entrevista forneceu informação mais detalhada que os questionários, não só no que respeita à apreciação do processo, mas também aos seus efeitos no trabalho docente e no desenvolvimento profissional, permitindo identificar novas necessidades de formação.

O relatório apresenta os resultados da avaliação dos programas e da avaliação do processo e dos resultados.

A análise da coerência interna dos programas de formação evidenciou que, numa cotação máxima de 27 pontos, a média dos 49 programas foi de 17,8, situando-se, portanto, acima dos 50% da escala. Para além dos resultados relativos ao programa de cada acção, a análise permitiu ainda identificar as áreas disciplinares em que os programas revelavam falta de clareza e de precisão ou eram incompletos (evidenciando-se a área das Tecnologias de Informação e Comunicação), bem como o elemento curricular mais impreciso e incoerente face aos objectivos (a forma de avaliação dos formandos).

Relativamente à percepção dos formandos sobre a formação, os dados de ordem quantitativa recolhidos na primeira fase mostram que os formandos apreciam positivamente a formação, já que a média dos resultados da Ficha A foi de 4,37 numa escala de 5 pontos; e a média dos resultados da Ficha B foi de 4,38 numa escala de 6 pontos.

As questões abertas existentes nas duas fichas são respondidas apenas por cerca de 1/3 dos formandos; segundo o relatório, esse 1/3 de respostas dá uma visão menos positiva

da formação que as valorações qualitativas, especialmente na ficha B, em que se pediam comentários aos itens das perguntas de resposta fechada.

Quanto aos efeitos da formação na prática profissional, o relatório assinala que as respostas dos formandos à pergunta aberta do questionário final referiam intenções pouco precisas de aplicação de algumas práticas de ensino aprendidas na formação. Na segunda fase da avaliação, alguns meses depois, os formandos inquiridos através de entrevista (1,1% do total) explicitaram claramente que o processo de formação não provocou mudanças na prática docente nem mudanças de perspectivas sobre a acção educativa.

O relatório salienta que, em termos gerais, nas entrevistas (tal como já sucedera nas respostas abertas dos questionários), os formandos se revelaram mais críticos face à formação do que os resultados quantitativos dos questionários faziam prever; por outro lado, confrontados com os mesmos questionários que tinham preenchido no final da formação, as médias de valoração mantêm-se, alguns meses depois. Os avaliadores sugerem que há tendência para valorizar positivamente a acção quando a avaliação é quantitativa e, em sentido inverso, tendência para uma menor valorização (ou mesmo desvalorização) quando a avaliação é qualitativa.

3.2.3 Conclusões e sugestões dos relatórios

As conclusões do relatório da primeira fase incidem sobre a coerência interna dos programas, sobre a relação entre os resultados e os objectivos da formação contínua definidos na lei, sobre a relação entre as acções e os modelos teóricos de formação contínua e ainda sobre os instrumentos de avaliação utilizados; as conclusões dos estudos de caso (segunda fase) incidem sobre o impacto da acção, a comparação entre a avaliação realizada pelos formandos no momento final da acção e alguns meses depois e os referenciais de avaliação identificáveis no discurso dos formandos.

Quanto aos programas, o relatório conclui que “nem sempre respeitam os critérios de exigência de desenvolvimento curricular, particularmente no que respeita à definição de objectivos (...)” (Relatório I, Vol.1:200) e que as estratégias formativas e as formas e critérios de avaliação dos formandos ganhariam em ser melhor explicitadas. Sugere-se que os programas sejam objecto de especial atenção, tendo em conta que não é razoável pedir

aos professores que, nas escolas, elaborem planos segundo um grau de exigência que não lhes é oferecido na formação.

No que respeita à adequação da formação aos referentes legais (objectivos da formação contínua de professores expressos no Decreto-Lei nº 207/96) realizada na primeira fase deste primeiro ano de avaliação externa, o relatório refere que a análise das opiniões dos formandos permitiu perceber que houve, da parte dos formadores, a preocupação em actualizar e aprofundar o conhecimento de competências profissionais e aponta indícios que a formação contribuiu para incentivar a auto-formação, o mesmo não se podendo dizer em relação à investigação.

Em síntese, considera-se que as acções corresponderam aos objectivos para a formação contínua estabelecidos no documento legal, embora não os contemplando todos, nem no mesmo grau, referindo o relatório que:

“As acções assumiram uma preocupação de actualização e aprofundamento de conhecimentos e de aperfeiçoamento de competências profissionais, mas o fulcro é a sala de aula e não a escola. Se há indícios que pelo menos parte das acções constitui incentivo à auto-formação, faltam indícios claros que permitam afirmar que constituam também incentivo à investigação (art.3º do dec.-lei 207/96). São também pouco numerosos os indícios de as acções gerarem dinâmicas educativas de mudança das escolas, por exemplo, através da disseminação de acções junto dos colegas” (Relatório I, Vol.1:210)

Quanto à relação entre as acções e os modelos teóricos da formação contínua, o relatório conclui que estas “obedecem sobretudo a um modelo defectológico, destinado a superar lacunas ou deficiências percebidas ou supostas pela entidade formadora.” (Relatório I, Vol.1), já que os programas assentam nas necessidades do sistema, tal como os serviços centrais as percebem. O relatório assinala ainda que a análise das actividades de formação evidencia a orientação destas para a aquisição de conhecimentos, com algumas “tímidas aberturas ao modelo centrado na pesquisa (Ferry, 1983)” (Relatório I, Vol.1:211).

Quanto aos instrumentos usados, o relatório salienta o fraco valor discriminativo das fichas avaliativas, que poderá decorrer da escala em si, como também das condições em que os instrumentos foram aplicados (refere, por exemplo, o efeito de contágio verificado nas respostas de algumas turmas).

As conclusões dos estudos de caso referem que estes confirmam as dúvidas levantadas nas conclusões da primeira fase, quanto ao impacto da formação nas práticas, adiantando algumas hipóteses explicativas como, por exemplo, a necessidade que os formandos sentem de maior aprofundamento dos tópicos para adquirirem a segurança necessária para modificar a prática.

Quanto à comparação entre a avaliação realizada no final da formação e alguns meses depois, o relatório assinala que os formandos tendem a manter os valores atribuídos nas fichas de avaliação, mesmo que a entrevista ponha em causa a visão muito positiva que essas fichas revelam.

No que se refere aos referenciais de avaliação subjacentes ao discurso dos formandos, o relatório conclui que os critérios mais usados são os que se referem à novidade e exequibilidade das práticas docentes propostas na formação, bem como os que dizem respeito a questões relacionais, como o convívio e partilha de experiências interpares e a capacidade de adequação do formador às características dos formandos.

A análise do processo e resultados da avaliação realizada neste primeiro ano e do tipo e relevância da informação obtida, permitiram aos avaliadores formular sugestões para um trabalho futuro ao nível da organização e gestão da formação, apontando-se para a necessidade de:

- ♦ caracterizar o público-alvo e a sua realidade institucional e profissional, de partir das necessidades e expectativas dos formandos e de ter em conta as suas experiências profissionais antes e durante o processo formativo;
- ♦ investir mais na formulação dos planos e na formação dos formadores, preservando ainda a autonomia da acção pedagógica dos formadores (sobretudo quando estes utilizam planos concebidos por outros);
- ♦ introduzir gradualmente estratégias de formação que, sem subalternizar a componente teórica, se centrem mais na prática educativa e estimulem uma atitude de pesquisa e reflexão mais aprofundada e elaborada sobre essa prática

Quanto ao processo de avaliação externa da formação, o relatório sugere que as fichas avaliativas usadas na primeira fase do processo têm escasso valor discriminativo, o

que pode decorrer quer da escolha dos itens e/ou da escala utilizada, quer das condições e momentos da sua aplicação.

A nível da avaliação da própria avaliação externa, aponta-se para a reformulação dos processos avaliativos, salientando a necessidade de:

- “esclarecer e negociar com todos os participantes das acções os referenciais da avaliação, de modo a evitar equívocos (não avaliando o que se deve avaliar) ou ambiguidades decorrentes de interpretações diferentes dos itens sujeitos a avaliação;
- repensar a avaliação da formação, colmatando as deficiências e um certo primarismo na utilização dos instrumentos que tem feito escola e tende a perpetuar-se. Para isso, importa articular o plano de formação com o plano de avaliação e que essa articulação se faça desde o início, de modo a garantir a credibilidade da avaliação, permitir a realização do seu potencial formativo e o envolvimento consciente e crítico de todos os intervenientes na acção” (Relatório I, Vol.2, p.45)

3.3. Segundo ano: o carácter formativo e participativo da avaliação

No ano seguinte, foi possível construir um dispositivo de avaliação antes do início da formação, visando, por um lado, colmatar os problemas surgidos no primeiro ano e acima referidos e, por outro, ensaiar novas formas de avaliação “tentando superar alguns dos pontos críticos mais salientados pela literatura e pela análise de práticas (...)” (Relatório II, Vol.1: 6).

O processo de avaliação externa debruçou-se sobre 3 acções de formação (escolhidas pela entidade promotora). O relatório refere que se definiu um conjunto de opções comuns à avaliação de todas as acções e um conjunto de orientações metodológicas presente nos 3 dispositivos construídos:

- considerar as perspectivas dos vários actores;
- “enfatizar o papel formativo da avaliação”, recolhendo informação em diversos momentos e devolvendo os resultados da sua análise aos actores antes do final da formação, de modo a contribuir para uma tomada de consciência e possível regulação do processo formativo – e, assim, alargando o leque de destinatários do produto da avaliação externa;

A avaliação do processo de formação; uma estratégia formativa?
Da análise das práticas ao esboço de um modelo de formação.

- procurar “uma imagem plurifacetada do objecto da avaliação”, utilizando diferentes técnicas e instrumentos de recolha de dados e recorrendo a fontes de informação diversificadas (Relatório II, Vol. I)

3.3.1. Intenções e dispositivo de avaliação

A partir do relatório, caracterizaram-se as intenções e o dispositivo organizado nesse segundo ano (quadro 24).

Quadro 24 - Intenções e dispositivo do processo de avaliação externa realizado no segundo ano

Espaços	Dimensões	Aspectos considerados	1ªacção	2ªacção	3ªacção
Intenções	Momentos	Início da acção	X	X	X
		Decurso da acção	X	X	X
		Final da acção	X	X	X
		Após o final da acção	-	X	X
	Funções	Diagnóstica	X	X	X
		Formativa	X	X	X
		Recapitulativa	X	X	X
Dispositivo	Objecto	Programas das acções	X	X	X
		Percepção sobre o processo e produto da formação e sobre o processo de avaliação	X	X	X
		Dinâmica da acção	X	X	X
	Referenciais	Emergentes do discurso dos intervenientes	X	X	X
		Emergentes dos planos de formação	X	X	X
	Tipo	Externa	X	X	X
	Destinatários	Formadores	X	X	X
		Formandos	X	X	X
		Entidade promotora da formação	X	X	X
	Fontes de informação	Formadores	2	2	1
		Formandos	20	24	20
	Instrumentos	Entrev. Semi-directivas	X	X	X
		Questionários	X	X	X
		Observações directas	X	X	X

A variedade dos momentos de avaliação contemplados no processo desenvolvido neste segundo ano contrasta com a redução da avaliação ao momento final da formação (1ª fase do ano anterior) ou alguns meses após esse final (2ª fase do ano anterior).

Nesse sentido, as funções da avaliação foram também elas diferentes, passando de meramente recapitulativas a tendencialmente formativas. Pretendeu-se, assim, incluir o processo de avaliação na própria formação, acompanhando os seus vários momentos de realização e, de algum modo, ajudando-a a definir-se, uma vez que a verbalização das expectativas, das opiniões sobre o funcionamento e os resultados da formação e das transformações esperadas/realizadas ajuda a consciencializar o próprio processo. Com efeito, embora este processo de avaliação não tivesse assumido especificamente uma função reguladora da acção, integrou-se na actividade formativa, quer pela devolução de dados aos formadores a meio da acção, quer pela flexibilidade dos dispositivos criados para cada acção (por exemplo, a observação da apresentação pública dos trabalhos dos formandos na 1ª acção). Este esquema visava superar as dificuldades que geralmente a avaliação externa tem em adaptar-se a funções formativas, quer pelo distanciamento em relação às actividades propriamente ditas, quer pelo tipo de dispositivos avaliativos que mobiliza, os quais nem sempre permitem uma adaptação em tempo útil do processo formativo (Relatório II, Vol. I).

Quanto ao dispositivo geral de avaliação, este decorre das intenções anteriormente expressas, apresentando diferenças significativas em relação ao primeiro ano. Com efeito, a avaliação passa a ter em conta outras percepções que não apenas as dos formandos e incide ainda sobre a dinâmica da situação de formação, alargando-se, assim, o objecto de estudo. Regista-se ainda um alargamento dos destinatários, que agora não são apenas a entidade promotora da acção, mas também os intervenientes na mesma.

A este alargamento nos momentos, funções, objecto e destinatários da avaliação, contrapõe-se uma limitação do número de fontes informativas, já que a avaliação abrangeu apenas 3 acções de formação e 64 formandos. No entanto, como se pode inferir das conclusões dos estudos de caso apresentadas no I relatório, a amplitude do número de fontes, na 1ª fase do 1º ano, não foi sinónimo de melhor informação. De facto, nessa altura abrangeu-se a totalidade dos formandos (mais de 2000), mas o tipo de instrumento usado não permitiu apreender as razões das valorações dos formandos; por outro lado, as questões

abertas que, de algum modo poderiam contribuir para essa compreensão, foram respondidas apenas por 1/3 dos inquiridos, ficando por captar aspectos fulcrais quer do funcionamento das acções, quer do seu possível impacto nas práticas, bem como os referenciais que os sujeitos usam para valorar os aspectos sobre os quais se lhes pede a opinião (Relatório I, Vol.1 e 2). Mesmo sem ter em conta as questões que o relatório levanta quanto à sensibilidade das fichas de avaliação usadas e que atrás enunciámos, a recolha de informação num único momento, com um único instrumento e a partir de uma única fonte levanta obviamente dúvidas sobre quaisquer juízos apreciativos que se pudessem emitir.

Mas também neste segundo ano houve diferenças dentro do próprio dispositivo geral construído, tendo em conta que as 3 acções de formação sobre as quais a avaliação externa incidia tinham características bem distintas quanto:

- às características do público-alvo (relativas ao nível de ensino em que os formandos leccionavam e às funções que desempenhavam no sistema educativo ou na escola, para além das naturais diferenças de anos de serviço/fases da carreira);
- aos objectivos (modificar práticas/construir recursos educativos; incentivar a inovação educacional/actualizar conhecimentos; desenvolver competências específicas/adquirir novos conhecimentos);
- às modalidades formativas (círculo de estudos num caso e cursos com vincada componente prática, nos outros dois);
- à duração (50h num caso e 25h nos restantes).

Constatadas estas diferenças, os avaliadores optaram por ajustar o dispositivo original comum à especificidade de cada acção, dando origem a dispositivos particulares que são apresentados no início de cada estudo de caso, dispositivos que comparamos no quadro da página seguinte (quadro 25). Parece-nos que o ajustamento do dispositivo de avaliação às condições e características de cada acção é essencial se, como o relatório enuncia, se pretende “ênfatizar o papel formativo da avaliação” (Relatório II, Vol.1:7).

A avaliação do processo de formação, uma estratégia formativa?
Da análise das práticas ao esboço de um modelo de formação.

Quadro 25 - Ajustamentos do dispositivo comum de avaliação externa à especificidade de cada acção

Acções	Momentos de produção de informação	Processos de recolha de dados, fontes de informação e destinatários dos resultados parciais da avaliação externa
1ª ACÇÃO DE FORMAÇÃO	Início da acção	Entrevista aos formadores Entrevista individual aos formandos
	Decurso da acção	Devolução aos formadores e formandos do resultado da análise das entrevistas iniciais Questionário aos formandos Observação naturalista de uma sessão de formação. Devolução aos formadores dos resultados do questionário
	Após o final da acção	Observação da apresentação pública dos trabalhos realizados pelos formandos (1 mês após o final da acção) Entrevista dual aos formadores (1 mês após a apresentação pública) Entrevista individual aos formandos (1 mês após a apresentação pública)
2ª ACÇÃO DE FORMAÇÃO	Início da acção	Entrevista dual aos formadores Entrevista individual aos formandos
	Decurso da acção	Aplicação do questionário 1 aos formandos Observação naturalista de uma sessão Devolução aos formadores dos resultados das entrevistas e dos resultados do questionário 1
	Final da acção	Entrevista individual aos formandos Aplicação do questionário 2 aos formandos
	Após o final da acção	Aplicação do questionário 3 aos formandos (3 meses após a última sessão)
3ª ACÇÃO DE FORMAÇÃO	Início da acção	Entrevista ao formador Entrevistas individuais aos formandos
	Decurso da acção	Observação naturalista de uma sessão de formação
	Final da acção	Entrevista ao formador Entrevista individual aos formandos
	Após o final da acção	Aplicação do questionário 5 (quatro meses após a última sessão)

3.3.2. Tipo de informação obtido e resultados da avaliação

O relatório mostra que o tipo de informação obtida no segundo ano da avaliação externa é bastante mais diversificado (quanto à incidência e quanto às fontes e situações de recolha de informação), aprofundado e compreensivo que no ano anterior, como se pode verificar no quadro seguinte.

Quadro 26 - Tipo de informação obtida na avaliação externa realizada no 2º ano

Incidência	Informação relativa a:	Entrevistas aos formandos	Entrevistas aos formadores	Observação naturalista	Programas
Sobre o contexto	Dados sócio-demográficos de formandos e formadores	X	X	-	-
	Expectativas e motivações dos formandos	X	X	-	-
Sobre o plano de formação	Princípios orientadores	-	X	-	-
	Tipo de orientação dos objectivos	-	X	-	X
	Pertinência dos conteúdos face aos objectivos	X	X	-	X
	Compatibilidade das estratégias e recursos	X	X	-	X
	Representatividade da forma de avaliação	X	X	-	X
	Adequação do programa às necessidades	X	-	-	X
	Nível de conhecimentos face ao programa	X	-	-	-
	Sugestões	X	-	-	-
Sobre o processo de formação	Processo de planificação	-	X	-	-
	Adequação e organização da metodologia e recursos	X	X	-	-
	Organiz. e gestão do espaço e do tempo	X	X	-	-
	Organização das actividades	X	X	X	-
	Coerência da forma de avaliação dos formandos	X	X	X	-
	Oportunidade do calendário da acção	X	-	-	-
	Competência do formador	X	-	X	-
	Dinâmica relacional	X	X	X	-
Sobre os resultados da formação	Dificuldades percebidas	X	X	X	-
	Formação ideal	X	-	X	-
	Consecução dos objectivos	X	X	-	-
	Identificação de mudanças na prática	X	-	-	-
Sobre a avaliação externa da formação	Identificação de novas necessidades de formação	X	-	-	-
	Satisfação de expectativas	X	X	-	-
	Processo avaliativo	X	-	-	-
	Implicações na formação	X	-	-	-

Em relação ao contexto, foram recolhidos dados sócio-demográficos sobre os formandos e também as suas motivações e expectativas, o que, para além de permitir a comparação com os resultados percebidos pelos formandos no final, constituiu informação pertinente para a própria formação.

Quanto ao plano de formação, para além da análise dos programas, os avaliadores recolheram as perspectivas dos formadores sobre a orientação e organização das acções, o que parece proporcionar uma maior aproximação do currículo real.

No que se refere ao processo de formação, para além das perspectivas dos formandos, o relatório mostra que se recolheram ainda as opiniões dos formadores; para além disso, obteve-se também informação sobre a dinâmica situacional (através de observações) o que permitiu triangular a informação de diversos modos. Por outro lado, a recolha de informação no decurso da acção captou as dificuldades percebidas pelos formandos, o que nos parece poder ser relevante para a orientação da própria formação, se os dados forem devolvidos aos intervenientes.

Em relação à recolha de dados sobre os resultados da formação, não se registou diferença face ao ano anterior, uma vez que esse processo era essencialmente recapitulativo.

Neste segundo ano, porém, o relatório assinala que foram ainda recolhidas as percepções dos intervenientes em relação ao próprio processo de avaliação externa da formação.

Estas informações foram obtidas em diferentes momentos, como o dispositivo deixava prever. O quadro seguinte ilustra a incidência da avaliação nos vários momentos de recolha de dados.

Quadro 27 – Incidência da avaliação nos diferentes momentos

Incidência da avaliação	Momentos	Início da formação	Decurso da formação	Final da formação	Após o final
Sobre o contexto	X				
Sobre o plano de formação	X	X	X	X	X
Sobre o processo de formação		X	X	X	X
Sobre os resultados da formação				X	X
Sobre o processo de avaliação da acção				X	X

Em síntese, o dispositivo montado permitiu recolher dados em diferentes fases da formação, incidindo sobre um leque amplo de variáveis, captando informação de diferentes formas e através de fontes diversificadas.

Quanto aos resultados da avaliação, estes são apresentados e interpretados individualmente, o que é justificado no relatório pela especificidade de cada acção e pelo tipo de estudo avaliativo levado a efeito. Assim sendo, torna-se difícil a sua reprodução neste trabalho. Em vez disso, afigura-se-nos mais pertinente procurar perceber as potencialidades do dispositivo face aos resultados obtidos.

Uma das constatações óbvia e transversal aos três estudos é que dispositivos complexos como estes dão lugar a resultados mais específicos e detalhados, sobretudo ao nível dos motivos subjacentes às opiniões expressas pelos participantes. Assim, sendo a avaliação das acções globalmente positiva, é possível, porém, identificar pontos fracos e perceber os disfuncionamentos de forma muito evidente.

Outra constatação evidente refere-se à evolução do referencial de avaliação da formação dos sujeitos. Com efeito, uma leitura atenta do relatório permite perceber que esse referencial muda, num mesmo grupo, conforme o momento da formação em que os dados são recolhidos. Por exemplo, inquiridos sobre a contribuição da acção para a prática profissional, no meio da formação os formandos tendem a dar importância à “possibilidade de transpor para a prática dos conhecimentos adquiridos durante a formação”; no final da formação e algum tempo após o final, os mesmos formandos dão relevo sobretudo ao facto de a acção proporcionar uma “reflexão aprofundada sobre a prática” (Relatório II, Vol 1:110). Com efeito, a maior parte dos formandos tinha, como motivação para frequentar a acção, a adequação do tema às necessidades da prática profissional, esperando adquirir competências e/ou conhecimentos que levassem ao melhoramento da prática, o que sugere uma visão muito tecnicista da formação, que o confronto com a prática, após a acção, veio a mostrar não ser tão simples. É nesse confronto, porém, que os formandos parecem aperceber-se que a acção pode não mudar imediatamente a prática, mas actuar indirectamente sobre ela por contribuir para a sua análise - isto é, a prática não muda através da aplicação de conhecimentos ou técnicas adquiridos durante a formação, mas devido a um processo lento e continuado de análise de situações e ensaio gradual de modos de intervenção, que a formação suporta.

Os referenciais de avaliação da formação vão, portanto, sendo modificados e, nessa medida, também as perspectivas sobre a formação e o papel desta no desenvolvimento profissional dos formandos.

A consciencialização dessa mudança, através da discussão entre participantes, poderia ajudar a definir um referencial comum, que fornecesse informação não apenas para os formadores, avaliadores ou entidades promotoras da formação, mas também para os próprios formandos, que parecem entrar em processos de formação com perspectivas demasiado abrangentes (tais como “modificar as práticas”) (Relatório II, Vol I:54). Por exemplo, se analisarmos as respostas à pergunta “o que é para si a formação ideal”, feita no início da formação, a resposta mais frequente é que esta deve “corresponder às necessidades dos formandos” (necessidades essas que não são especificadas ou têm indicadores vagos) e/ou facilitar a “aquisição de novos conhecimentos e atitudes” (os quais nunca são explicitados) (Relatório II, Vol.I:54). Este tipo de resposta parece indiciar que os objectivos da formação contínua não são muito claros para os formandos. O confronto de ideias e a construção e negociação de referenciais poderia, pois, ajudar a consciencializar expectativas realistas e contribuir para uma participação efectiva e fundamentada dos formandos na orientação e regulação de cada acção e, portanto, também na avaliação desta.

No processo que temos vindo a analisar, o papel dos formandos na avaliação continua a ser, sobretudo, o de fonte de informação - eventualmente de principal fonte de informação, mas apenas isso. De facto, apesar de lhes serem pedidos juízos apreciativos sobre a formação em que participam, o produto final do trabalho de análise desses juízos, realizado pelos avaliadores, não é discutido ou negociado com eles, apenas devolvido de forma organizada e sistematizada aos formadores que, em duas das acções, não consideraram oportuno devolvê-los aos formandos.

Ora a participação dos formandos na avaliação (não apenas como fornecedores de informação, mas também como produtores de referenciais para essa avaliação) pode ser perspectivada apenas como um modo de conhecer o nível de satisfação destes com o processo e os resultados da formação ou, pelo contrário, como uma forma de implicação destes na orientação da formação. Neste último caso, os processos de avaliação da formação não podem ser pensados de forma independente dos modelos de formação que se põem em prática.

Estas reflexões (entre outras que os resultados apresentados nos três estudos de caso poderiam originar) mostram, por si só, o manancial de informação que este tipo de estudo avaliativo produz.

3.3.3. Conclusões e sugestões do relatório

Uma vez que a avaliação desenvolvida se realizou através de estudos de caso, as conclusões deste relatório surgem sob a forma de reflexões sobre a formação e sobre o dispositivo de avaliação externa.

Para além do elevado grau de satisfação com a formação, revelado em duas das acções e que se deve sobretudo “à utilização de pedagogias activas e as competências científicas e relacionais dos formadores postas em evidência pelos formandos” (Relatório II, Vol.1:203), as conclusões relativas à formação assinalam contradições e ambiguidades dos processos formativos avaliados, contradições e ambiguidades que nos remetem para as áreas problemáticas da formação de professores referidas na parte I deste trabalho (cf. Marcelo, 1999).

Assim, os avaliadores referem que nos três processos formativos avaliados é possível constatar:

- a tentativa de partir (ou ter em conta) as experiências profissionais e expectativas dos formandos, a qual facilmente entra em conflito com a necessidade de apresentar e cumprir um plano de formação exigido pela entidade acreditadora;
- a orientação explícita da formação para o desenvolvimento de atitudes ou de capacidades, a qual, em termos de concretização, oscila facilmente para a aquisição de conhecimentos (mesmo que esses conhecimentos sejam métodos de trabalho);
- a selecção de metodologias activas de ensino/aprendizagem e tendencialmente centradas no formando, mas nas quais existe escassa autonomia ou poder de negociação dos formandos, pelo que são os formadores a determinar tempos, actividades, recursos e produtos a realizar.

Tendo em conta estas contradições, o relatório não identifica tão claramente quanto o anterior um modelo de formação particular ou comum subjacente a estas 3 acções, referindo que elas oscilam entre o modelo centrado na pesquisa e o modelo centrado nas aquisições ou entre o modelo centrado no processo e o modelo centrado nas aquisições (Ferry, 1983), notando-se uma tentativa de perspectivar o formando como sujeito da

formação, mas as condicionantes da organização, financiamento e acreditação da formação levam a que se caia, com facilidade, na visão do formando como objecto da formação.

Quanto ao dispositivo de avaliação externa criado, o relatório salienta que nele se tentou conciliar duas lógicas distintas: a da neutralidade e distanciamento possíveis num processo externo à formação com a integração dessa avaliação no processo formativo, fornecendo feed-back em situações diferentes com vista à regulação da acção.

Em relação ao processo de avaliação propriamente dito, o mesmo relatório refere que:

“o dispositivo permitiu recolher informação diferenciada, pertinente, rigorosa e susceptível de fornecer elementos essenciais à tomada de decisão devidamente fundamentada, tanto por parte dos formadores, como por parte da entidade promotora da formação”,

uma vez que

“ao contrário do que acontece com a utilização das habituais fichas aplicadas no final da formação, que geralmente permitem identificar aspectos positivos e negativos da formação, sem que se identifiquem as suas razões, o dispositivo utilizado permite, a esse respeito, fazer um diagnóstico devidamente circunstanciado relativamente a cada uma das fases do processo” (Relatório II, Vol. I: 204).

Salienta-se ainda que o dispositivo de avaliação criado se mostrou suficientemente flexível para se adaptar às diferentes características metodológicas e temporais das três acções.

Como insuficiências do dispositivo, o relatório salienta os seguintes aspectos:

- não ter sido realizada observação das práticas docentes dos formandos após a formação, de modo a obter elementos de informação adicionais, pertinentes em relação aos resultados e efeitos da formação⁸⁹;
- não ter sido realizada a análise dos produtos realizados pelos formandos durante a formação e/ou no seu final e que deram origem à avaliação destes como aprendentes⁹⁰;
- ter sido criado um dispositivo de certa forma “pesado” (em termos de recolha e análise de informação) e que será de difícil reprodução noutras situações, sobretudo se se

⁸⁹ Justificando-se a decisão devido aos custos temporais e financeiros de um processo desse tipo

⁹⁰ Decisão justificada pela ausência de negociação prévia com os formandos desse ponto, o que poderia criar “resistências e dificuldades difíceis de ultrapassar” (Relatório II, Vol. I: 204)

pretender avaliar várias acções, uma vez que exige recursos humanos em número suficiente e com muita disponibilidade em termos de tempo⁹¹.

No que se refere à tentativa de conciliação da lógica de uma avaliação externa com a vertente formativa da avaliação, esta nem sempre resultou, o que, segundo o relatório, se pode ficar a dever:

- a uma duração temporal muito curta, no caso de uma das acções, não permitindo o tratamento dos dados a tempo da sua devolução durante o processo formativo;
- ao facto de os formadores não terem sido informados com alguma antecedência das intenções e processos de avaliação externa a desenvolver, os quais, por não serem os habituais, exigiam tempo de adaptação;
- ao facto de alguns formadores optarem por não divulgar aos formandos os resultados da avaliação devolvidos no decurso da formação, não havendo lugar, portanto, a uma reflexão e renegociação do processo de formação.

A partir destas constatações, o relatório refere que

“(...) o aproveitamento formativo do dispositivo de avaliação externa teria requerido uma negociação prévia com os formadores, onde se definissem os referenciais de avaliação, os procedimentos e a eventual utilização da informação recolhida, de modo a neutralizar as associações negativas que se tendem a estabelecer em relação à avaliação externa e a clarificar as regras do jogo (...) (Relatório II, Vol. I:206)

Os avaliadores concluem que o dispositivo implementado tem potencialidades formativas, as quais podem ser maximizadas se previamente forem negociadas as condições que assegurem a sua eficácia plena. Dessas condições, salienta-se a necessidade de:

- formar os formadores em avaliação da formação (para que possam usar com produtividade o potencial formativo de uma avaliação que tenha essa componente/preocupação);
- integrar na planificação da acção de formação as situações e momentos de avaliação e as situações e momentos de reflexão sobre os dados devolvidos pela avaliação;

⁹¹ O dispositivo poderá, no entanto, ser aligeirado se a recolha de informação se restringir a aspectos definidos como mais pertinentes face aos contextos de formação e, de qualquer modo, a qualificação de “pesado” é relativa, porque depende, pelo menos, do número de acções a avaliar, dos recursos humanos e materiais disponíveis e dos objectivos da avaliação externa (Relatório II, Vol. I:204).

- clarificar e negociar os referenciais de avaliação externa e as finalidades e procedimentos desta, quer previamente, quer de forma continuada no decurso da acção;
- ajustar e articular os processos de avaliação externa e interna e articular estes com as formas de avaliação dos formandos;
- aproveitar a avaliação da formação para identificar necessidades de formação de formandos e formadores (e avaliadores?), sobretudo as que são consciencializadas a partir da própria acção de formação.

3.4. Terceiro ano: a definição de um referencial de avaliação

No 3º e último ano, a avaliação externa decorreu, tal como no 1º ano em duas fases.

Na primeira fase, como o quadro seguinte mostra, abrangeram-se 11 acções (em 19 turmas), utilizando-se 2 instrumentos de recolha de dados com características diferentes. O primeiro foi a ficha produzida pela entidade promotora da formação e já usada no processo realizado no 1º ano; o segundo era composto por dois questionários (inicial e final), elaborados pela equipa de avaliação externa, com base no trabalho de avaliação anteriormente desenvolvido e anteriormente descrito e analisado (Relatório III.1.).

Na segunda fase, realizaram-se dois estudos de caso.

Neste terceiro ano, a equipa de avaliadores visava ainda ensaiar um instrumento de avaliação que pudesse ser utilizado em larga escala e, ao mesmo tempo, fornecesse um amplo leque de informação.

3.4.1. Intenções e dispositivo de avaliação

A partir do relatório, caracterizaram-se as intenções e dispositivo deste terceiro ano, o que deu origem ao quadro seguinte.

A avaliação do processo de formação, uma estratégia formativa?
Da análise das práticas ao esboço de um modelo de formação.

Quadro 28 - Intenções e dispositivo do processo de avaliação realizado no terceiro ano

Espaços	Dimensões	Aspectos considerados	1ª fase	2ª fase
Intenções	Funções	Diagnóstica	X	X
		Recapitulativa	X	X
	Momentos	No início da acção	X	X
		No final da acção	X	X
		Após o final da acção	-	X
Dispositivo	Objectivos	Determinar a coerência interna dos planos de formação;	X	X
		Determinar a qualidade, eficácia, utilidade e pertinência da formação, do ponto de vista dos intervenientes:		
		- Formandos	X	X
		- Formadores	-	X
	Âmbito	Nº de acções	11	2
		Nº de turmas	19	2
	Tipo	Externa	X	X
	Objecto	Programas das acções	X	-
		Percepção sobre o processo e os resultados da formação	X	X
		Produtos realizados pelos formandos	-	X
	Referenciais	Quadro referencial definido pelos avaliadores a partir das avaliações anteriormente realizadas	X	X
	Destinatários	Entidade promotora da formação	X	X
	Fontes de informação	Formandos	334	39
		Formadores	-	4
		Programas de acções de formação	11	-
		Trabalhos realizados pelos formandos	-	8
	Técnicas e instrumentos	Questionários elaborados pela equipa de avaliação externa	X	X
		Fichas avaliativas da responsabilidade da entidade promotora da acção	X	X
		Análise dos produtos realizados pelos formandos	-	X
		Análise dos relatórios dos formadores	-	X

A avaliação, como o quadro mostra, teve um carácter diagnóstico e recapitulativo, pelo que os momentos de avaliação se cingiram ao seu início e fim; apenas nos estudos de caso da 2ª fase se obteve informação algum tempo após o final da acção.

A leitura do relatório demonstra que, nesse ano, o principal objectivo da primeira fase foi o de determinar a qualidade, eficácia, utilidade e pertinência das acções de formação, do ponto de vista dos formandos. Com efeito, foi preocupação dos avaliadores

estabelecer um referencial claro de avaliação da formação, criando critérios em relação aos quais foi analisada a informação obtida.

A avaliação incidiu sobre 19 acções de formação, algumas com o mesmo programa. Foram analisados esses programas e as percepções dos formandos, no início e no final da formação.

Na segunda fase, essas percepções foram confrontadas com o resultado da análise dos relatórios dos formadores, no que respeita às duas acções sobre as quais o estudo de caso incidiu. Nessa fase, procedeu-se ainda ao confronto da informação obtida com o resultado da análise dos produtos realizados pelos formandos para avaliação.

Com base no quadro referencial definido pelos avaliadores, elaboraram-se os questionários a aplicar nos diversos momentos. Foram elaborados 3 questionários: o questionário inicial, o questionário final e um terceiro que foi aplicado algum tempo após a formação, apenas aos formandos que frequentaram as acções sobre as quais o estudo de caso incidiu.

O questionário inicial visava a apreciação do programa de formação e o levantamento das motivações subjacentes à escolha da acção de formação. O questionário final visava recolher informação sobre o desenvolvimento dos conteúdos durante a acção; a metodologia, documentação e materiais didácticos utilizados; as instalações e equipamentos disponíveis; a duração, calendário e horário da acção; as formas de avaliação dos formandos; competência dos formadores; a participação dos formandos na formação; os resultados alcançados; o processo de avaliação da acção. O questionário após o final da acção incidia sobre alguns dos aspectos do questionário final (desenvolvimento dos conteúdos, documentação e materiais didácticos utilizados; formas de avaliação dos formandos, competência dos formadores e resultados da formação), de modo a permitir a comparação dos resultados em situação mais distanciada.

Antes da aplicação, os questionários (inicial e final) foram pré-testados e reformulados, ficando com a estrutura seguinte:

- o questionário inicial de avaliação da formação é formado por 2 perguntas fechadas (uma com 11 itens, outra com 15) e uma pergunta de resposta aberta. O questionário, a aplicar numa das primeiras três sessões, com uma intenção claramente formativa, uma vez que, se tratado atempadamente, permite a devolução dos dados de forma a

possibilitar uma maior e melhor articulação da formação com as necessidades dos formandos, relacionando a oferta e a procura da formação;

- o questionário final, a aplicar numa das duas últimas sessões, é composto por 23 questões, sendo 18 de resposta fechada (na sua maioria construídas a partir de um enunciado inicial comum e um grupo de itens relativos a esse assunto e recorrendo a escalas diferentes) e 5 de resposta aberta (relativas a um balanço final de aspectos positivos e negativos da formação e da auto-avaliação do formando e ainda a necessidades de formação emergentes desta acção);
- o questionário após o final, enviado por carta aos formandos, é composto por 8 questões, sendo 5 de resposta fechada e 3 de resposta aberta, extraídas do questionário final.

Para além dos questionários elaborados pela equipa de avaliação externa, a entidade promotora da formação aplicou ainda aos formandos, no final da acção, a ficha avaliativa que, no primeiro processo de avaliação descrito (Relatório I.1) correspondia à ficha A. Esta situação permitiu à equipa de avaliação comparar o tipo de informação e resultados obtidos através dos dois instrumentos.

Da análise do relatório decorre que o fulcro do 3º processo de avaliação foi, pois, a elaboração, testagem, aplicação e tratamento dos questionários, tentando perceber as potencialidades de um instrumento deste tipo e completando a informação assim obtida com os estudos de caso levados a efeito na segunda fase, os quais permitiram integrar outro tipo e fontes de informação e outro momento de avaliação.

3.4.2. Tipo de informação obtida e resultados

Para a elaboração dos questionários, os avaliadores construíram um referencial de avaliação, definindo critérios gerais e critérios mais específicos, os quais foram ainda operacionalizados. Todos os itens dos questionários estão indexados a critérios específicos (Relatório III, Vol.1:9-11). No quadro seguinte sintetizamos essa informação.

A avaliação do processo de formação, uma estratégia formativa?
Da análise das práticas ao esboço de um modelo de formação.

Quadro 29 – Referencial de avaliação subjacente aos questionários

Crítérios gerais	Crítérios específicos	Operacionalização
Qualidade	Organização do programa e dos materiais	Abrangência, actualização, desenvolvimento teórico, relação teoria-prática, estrutura e adaptação aos conhecimentos anteriores
	Eficiência da metodologia	Adequação aos objectivos, envolvimento dos formandos, componentes técnica e prática
	Cumprimento do programa	Desenvolvimento dos diferentes temas propostos, realização das diversas actividades
	Coerência da avaliação	Relação com o programa, verificação das aprendizagens, nível de exigência
	Adequação das instalações	Condições das salas e dos equipamentos, oportunidade do calendário e do horário
	Oportunidade do horário e calendário	Clareza da exposição, gestão das actividades, relações humanas
	Competência dos formadores	Clareza do discurso, gestão das actividades. Relacionamento
Eficácia	Consecução dos objectivos	Abertura de expectativas, a actualização de conhecimentos, a construção de instrumentos e materiais e o melhoramento profissional
Utilidade	Desenvolvimento profissional	Valorização pessoal e realização profissional
	Progressão na carreira	Obtenção de créditos
	Melhoria do trabalho docente	Ligação ao real
Pertinência	Resposta a necessidades	Mudança nas práticas, solução de problemas
	Interesse	Satisfação de expectativas

Os avaliadores analisaram ainda a ficha avaliativa utilizada pela entidade promotora da formação em relação a esses critérios. Porque, neste relatório, se deu especial relevância à construção de um instrumento que permitisse a avaliação dos vários aspectos da formação pelos formandos, parece pertinente comparar o tipo de informação obtida pela ficha avaliativa habitualmente usada pela entidade promotora da formação (e que, de certo modo, é um exemplo do tipo de fichas que é tradição usar na avaliação da formação creditada) e o tipo de informação obtida pelos questionários de avaliação inicial e final elaborados pela equipa de avaliação externa. Essa comparação surge com muito detalhe no relatório

A avaliação do processo de formação, uma estratégia formativa?
Da análise das práticas ao esboço de um modelo de formação.

(Relatório III.1: 9-11); neste trabalho limitámo-nos a comparar os critérios específicos, como o quadro seguinte mostra.

Quadro 29a - Comparação dos critérios de avaliação presentes nos 2 instrumentos utilizados

CrITÉrios gerais	CrITÉrios específicos	Ficha avaliativa elaborada pela entidade promotora da formação	Questionários elaborados pela equipa de avaliação externa
Qualidade	Organização do programa e dos materiais	-	X
	Eficiência da metodologia	X	X
	Cumprimento do programa	-	X
	Coerência da avaliação	-	X
	Adequação das instalações	-	X
	Oportunidade do horário e calendário	-	X
	Competência dos formadores	X	X
Eficácia	Consecução dos objectivos	X	X
Utilidade	Desenvolvimento profissional	-	X
	Progressão na carreira	-	X
	Melhoria do trabalho docente	X	X
Pertinência	Resposta a necessidades	-	X
	Satisfação de expectativas	X	X
	Interesse	X	X

Esta comparação permite concluir que o questionário elaborado pelos avaliadores externos cobre um mais vasto leque de questões, conclusão que se torna ainda mais evidente a nível de indicadores e itens dos questionários. Como exemplo, a “organização do programa e dos materiais”, primeiro critério específico apresentado no quadro anterior não surge reflectida em qualquer item da ficha avaliativa utilizada pela entidade promotora da formação, enquanto nos questionários inicial e final elaborados pelos avaliadores externos se detalha em 12 itens (8 no questionário inicial e 4 no questionário final). Em relação à eficiência da metodologia, surge, na ficha avaliativa utilizada pela entidade formadora, um único item genérico, enquanto no questionário final de avaliação elaborado pelos avaliadores externos existem 12 itens que detalham em pormenor os indicadores relativos a esse critério.

A avaliação do processo de formação, uma estratégia formativa?
Da análise das práticas ao esboço de um modelo de formação.

Como em relação aos relatórios anteriores, procedemos à análise do tipo de informação obtida em cada fase, tendo em conta as fontes de informação e instrumentos.

Quadro 30 - Tipo de informação obtida na avaliação externa realizada no terceiro ano

Incidência	Informação relativa a:	Quest. inicial 1ª fase	Quest. final 1ª fase	Quest. após final 2ª fase	Pro-gramas 1ª fase	For-ma-Dores 2ª fase	Produ-ções Form 2ª fase
Sobre contexto	Dados sócio-demográficos dos formandos Motivações e expectativas	X X	- -	- -	- -	- -	- -
Sobre programa de formação	Orientação dos objectivos	X	-	-	X	X	-
	Coerência do programa:						
	- pertinência dos conteúdos face aos objectivos	-	-	-	X	-	-
	- compatibilidade das estratégias	-	-	-	X	X	-
	- representatividade da avaliação	-	-	-	X	X	-
	Qualidade do programa:						
	- abrangência, actualização e organização do programa	X	X	-	X	-	-
Sobre processo de formação	Pertinência do programa:						
	- pertinência profis. e pessoal	X	X	-	-	-	-
	- resultado potencial	X	-	-	-	-	-
	- nível de conhecimentos face ao programa	X	-	-	-	-	-
	- sugestões	X	-	-	-	-	-
	Processo de planificação	-	-	-	-	X	-
	Qualidade da acção:						
Sobre resultados da formação	- adequação da metodologia	-	X	X	-	X	-
	- cumprimento do programa	-	X	X	-	X	-
	- coerência da avaliação	-	X	X	-	X	X
	- adequação das instalações	-	X	X	-	X	-
	- oportunidade do calendário	-	X	X	-	X	-
	- competência dos formadores	-	X	X	-	-	-
	- dinâmica relacional	-	X	X	-	X	-
Sobre resultados da formação	Eficácia da acção:						
	- consecução dos objectivos	-	X	X	-	X	-
	- representatividade dos produtos	-	X	X	-	X	X
	Utilidade da acção:						
	- desenvolvimento pessoal	-	X	X	-	-	-
	- progressão na carreira	-	X	X	-	-	-
	- melhoria do trabalho docente	-	X	X	-	-	-
Sobre resultados da formação	Pertinência da acção:						
	- Satisfação de expectativas	-	X	X	-	-	-
Sobre resultados da formação	- Interesse dos temas tratados	-	X	X	-	-	-

Como o quadro mostra, os questionários permitiram cobrir um amplo leque de aspectos e, se o dispositivo criado neste 3º ano abrange menos fontes de informação e recorre a uma menor diversidade de técnicas e instrumentos que o dispositivo concebido no 2º ano, fornece, porém, uma informação detalhada e abrangente sobre a formação.

Em relação ao contexto, o questionário inicial proporcionou informação sobre as motivações e expectativas dos formandos.

Quanto aos programas, para além da análise da orientação dos objectivos, foi recolhida informação relativa à sua coerência, qualidade e pertinência. Neste sentido, o questionário inicial aos formandos permitiu obter um conjunto significativo de informação sobre o programa.

No que se refere ao processo formativo, o relatório mostra que se obteve informação sobre a qualidade da acção através do questionário final e após o final, informação triangulada pelo recurso a outras fontes, nos estudos de caso.

Em relação aos resultados da acção, os dados apresentados permitem avaliar a eficácia, utilidade e pertinência desta, informação obtida em grande parte através dos questionários.

Em síntese, os questionários elaborados pela equipa de avaliação externa fornecem informação detalhada e ampla sobre os diferentes aspectos da formação.

O relatório apresenta ainda os resultados da avaliação realizada.

No que respeita aos programas, refere que existe alguma falta de clareza na formulação de objectivos, na sua maioria definidos de forma vaga e genérica e em função do ensino (e do formador) e não da aprendizagem (e do estado/desempenho que se pretende que o formando atinja). Coerentemente, as estratégias de ensino tendem a centrar-se no formador e não na actividade do formando, predominando processos expositivos que não são coerentes com as formas de avaliação, essencialmente baseadas em trabalhos de grupo e individuais.

Quanto à avaliação que os formandos fazem da formação, os dados “apontam no sentido de uma formação globalmente eficaz, útil, pertinente e de uma qualidade pedagógica muito razoável” (Relatório III, 1º Vol: 58). Os aspectos salientados como mais positivos são a aquisição de conhecimentos e a troca de experiências e saberes entre os formandos. Os aspectos considerados mais negativos são a insuficiente duração da acção, o horário e o tempo para a realização de trabalhos. Os avaliadores referem também que as formas de avaliação dos formandos são “um foco de tensão”, uma vez que estes a consideram “mais sumativa que formativa, pouco apoiada e, muitas vezes, sem feed-back” (Relatório III.1:53). Por outro lado, nos resultados da avaliação de várias acções

sobressaem problemas na componente prática da formação, embora os formandos não relacionem directamente a existência dessa componente com a utilidade da formação na prática.

Em termos de auto-avaliação das aprendizagens, o relatório assinala que os formandos dão relevo aos conhecimentos adquiridos e às novas perspectivas desenvolvidas, bem como ao envolvimento nas actividades de formação. Os avaliadores fazem notar que os resultados da auto-avaliação das aprendizagens são convergentes com os da avaliação da formação.

O relatório refere ainda uma convergência entre a avaliação global dos programas, realizada pelos formandos no início da formação, e a avaliação da acção que estes fazem no final (em termos de cumprimento, impacto, pertinência, resultados e qualidade), o que sugere, segundo os avaliadores, quer a satisfação de expectativas dos formandos, quer a coerência entre o programa declarado e o programa realizado.

Os estudos de caso realizados na segunda fase deste terceiro ano permitem complementar e aprofundar estes resultados, embora de forma restrita e não representativa, uma vez que se referem apenas a duas acções. O que esses estudos de caso evidenciam são as ambiguidades e contradições entre as diversas fontes de informação (o programa, os formadores, os formandos, os trabalhos realizados).

Por exemplo, no primeiro estudo de caso (Relatório III, Vol.2), a análise do programa mostra que a formação se orienta para a aquisição de conhecimentos e capacidade de saber-fazer, omitindo, de todo, o domínio das atitudes e valores. No entanto, a análise do relatório dos formadores permite captar a preocupação explícita com o desenvolvimento de atitudes e valores durante o processo formativo. Esta dimensão é reiterada pelos resultados das reflexões individuais realizadas pelos formandos, no final da formação, onde é notório que a informação adquirida durante a formação lhes revelou a necessidade de mudança de atitudes na prática docente. Há aqui uma contradição entre o objectivo da formação expresso no programa e a percepção final dos intervenientes quanto aos resultados.

Essas contradições ocorrem também, no entanto, numa mesma fonte de informação, em vários momentos do processo formativo, sugerindo que a dinâmica da formação e o domínio dos conteúdos influencia decisivamente as opiniões. No mesmo estudo de caso, o

relatório salienta que os formandos tinham considerado que a informação sobre o programa era insuficiente (referiam desconhecer o seu grau de aprofundamento, a possível integração de aspectos técnicos, por exemplo); no final da formação, porém, já consideravam que a informação inicial que tinham recebido sobre o programa fora suficiente – mudança de opinião que pode ser atribuída ao desconhecimento inicial sobre o tema e corresponder, portanto, a uma real aquisição de nova informação.

Neste sentido, parece importante para os avaliadores a discussão e negociação sobre os vários aspectos da formação, em diferentes momentos do processo, pelo menos entre formadores e formandos.

3.4.3. Conclusões e sugestões do relatório

Como os anteriores, este relatório inclui conclusões sobre a formação e sobre o processo de avaliação levado a efeito.

No que se refere à orientação da formação, o relatório conclui que os programas mostram uma orientação clara para a aquisição de conhecimentos (teóricos e, em menor escala, metodológicos), o que sugere uma perspectiva da formação tendencialmente académica e/ou tecnológica e uma concepção de professor enquanto técnico. Dentro desta perspectiva, os programas revelam coerência interna entre objectivos e conteúdos. No que se refere à compatibilidade das estratégias, os avaliadores interrogam-se como é que metodologias tendencialmente centradas no formador podem levar à aquisição das capacidades metodológicas expressas em alguns programas (para além do conhecimento teórico da existência e procedimentos dessas técnicas).

Quanto ao dispositivo de avaliação criado, o relatório conclui que, por comparação com a ficha avaliativa tradicional, o questionário elaborado pela equipa avaliadora possibilita um aprofundamento da informação, comparando este último a “uma lente de aumento sobre o objecto focado” (Relatório III.1: 60). Os avaliadores consideram que este questionário permite um diagnóstico mais detalhado e completo da situação e detecta problemas não identificados pelo outro instrumento (como aqueles que dizem respeito às insuficiências da componente prática da formação, aos problemas de organização e gestão dos programas e dos tempos, à não participação dos formandos na definição da orientação

da acção ou ainda à falta de reinvestimento da avaliação da formação na própria acção) problemas que “(...) parecem configurar impasses e dilemas recorrentes no processo de formação, incitando à procura continuada de novas soluções” (Relatório III, Vol.1: 60).

O relatório salienta ainda a questão do referencial e dos critérios de avaliação, referindo que é necessário adequar a avaliação às políticas de formação e às modalidades e objectivos de avaliação, de modo a “não cair na desadequação, na impertinência e na irrelevância, no diálogo de surdos e na arrogância da imposição tácita de projectos e de políticas” (Relatório III, Vol.I: 61). O processo de ajustamento do referencial e critérios de avaliação às finalidades e processos de formação obrigará, por isso, a uma mais constante indagação dos avaliadores sobre a orientação e concretização do próprio processo avaliativo, como o relatório sugere:

“A reflexão sobre a formação, que a avaliação concita, não pode deixar, pois, de se repercutir (reflexivamente) sobre a própria actividade avaliativa, indissociável da definição e desenvolvimento das políticas de formação, assim como da regulação das acções e do desenvolvimento da própria formação” (Relatório III, Vol.1:61)

3.5. Comparação entre os três processos avaliativos

A análise relativa às intenções e dispositivos de avaliação da formação implementados nos três anos revela o modo como diferentes intenções se consubstanciam em diferentes dispositivos e como diferentes dispositivos proporcionam informação de natureza também ela diferente.

No quadro da página seguinte, apresentamos a comparação entre as intenções e dispositivos dos três processos avaliativos.

Em síntese, a avaliação realizada no 1º ano tem um carácter essencialmente recapitulativo, foi realizada por recolha da perspectiva dos sujeitos no momento final da formação, procedendo-se ao seu confronto com referentes jurídico-teóricos não totalmente explicitados.

A avaliação do processo de formação, uma estratégia formativa?
Da análise das práticas ao esboço de um modelo de formação.

Quadro 31 - Comparação das intenções e dispositivos dos 3 anos do processo de avaliação externa

Espaços	Dimensões	Aspectos considerados	1º ano	2º ano	3º ano
Intenções	Funções	Diagnostica	-	X	X
		Formativa	-	X	-
		Recapitulativa	X	X	X
	Momentos	No início da acção	-	X	X
		No decurso da acção	-	X	-
		No final da acção	X	X	X
		Após o final da acção	X	X	X
	Objectivos	Determinar a coerência interna dos planos de formação	X	X	X
		Conhecer a apreciação dos intervenientes sobre o programa, o processo e os resultados da acção	X	X	X
		Determinar a qualidade, eficácia, utilidade e pertinência da formação	-	-	X
		Contribuir para regular a acção	-	X	-
Dispositivo	Âmbito	Nº de acções	44	3	11
		Nº de turmas	90	3	19
	Tipo	Externa	X	X	X
	Objecto	Programas das acções	X	X	X
		Percepção sobre o programa, processo e os resultados da formação	X	X	X
		Produtos realizados pelos formandos	-	-	-
	Referenciais	Decorrentes da legislação e dos quadros conceptuais sobre formação de professores	X	-	-
		Emergentes do discurso dos formandos e formadores	-	X	-
		Definidos e explicitados pelos avaliadores a partir das avaliações anteriormente realizadas	-	-	X
	Destinatários	Entidade promotora da formação	X	X	X
		Formadores	-	X	-
		Formandos	-	X	-
	Fontes de informação	Formandos	X	X	X
		Formadores	-	X	X
		Programas de acções de formação	X	X	X
		Dinâmica da situação	-	X	-
		Trabalhos realizados pelos formandos	-	-	X
	Técnicas e instrumentos	Ficha avaliativa da responsabilidade da entidade promotora da acção	X	-	X
		Entrevista semi-directiva	X	X	-
		Questionário elaborado pela equipa de avaliação externa	X	-	X
		Observação directa	-	X	-
		Análise documental	X	X	X

A avaliação realizada no 2º ano tem um cariz formativo, foi realizada a partir da perspectiva dos sujeitos em vários momentos da formação e da observação das situações

formativas, por confronto com um referencial não totalmente explicitado, que conjuga os conceitos jurídico-teóricos sobre formação contínua e as expectativas e interesses iniciais dos intervenientes, tendo em vista a compreensão e tomada de decisão por esses mesmos intervenientes e pela entidade promotora da formação.

A avaliação realizada no 3º ano é diagnóstica e recapitulativa, foi realizada a partir da perspectiva dos sujeitos no início e no final da formação e da análise dos produtos realizados (2ª fase), por confronto com um referencial construído pelos avaliadores com base nos referentes mais usados pelos sujeitos nas avaliações anteriores e explicitado em termos de critérios gerais e específicos.

A análise do quadro torna notório, do primeiro para o segundo ano, um alargamento dos momentos, funções, objectivos, fontes de informação e procedimentos de recolha de dados e, por outro lado, uma redução do âmbito e número de fontes de informação.

Do segundo para o terceiro ano, assiste-se ao aumento do âmbito da avaliação, que poderia corresponder a uma redução das funções avaliativas. Com efeito, em termos metodológicos e teóricos, o dispositivo de avaliação construído para o 3º ano abrange menos fontes de informação (na primeira fase limita-se aos formandos) e recorre a uma menor diversidade de técnicas e instrumentos de recolha de dados (na primeira fase, apenas os questionários) do que o dispositivo criado no segundo ano. Não existe, também a intenção de devolver os resultados aos intervenientes em tempo útil para a tomada de decisão sobre a própria formação.

No entanto, o carácter detalhado dos questionários utilizados configura a tentativa de construir um instrumento capaz de captar informação quantitativa e qualitativamente diferenciada, informação que, nos processos anteriores, apenas as entrevistas tinham fornecido. O questionário é, em princípio, um instrumento de mais fácil aplicação e propicia um tratamento menos moroso que a entrevista, podendo portanto ser utilizado em processos de avaliação de grande abrangência. Neste sentido, parece ter-se procurado ensaiar formas de recolher informação que, sem perderem as qualidades de detalhe e aprofundamento, permitissem superar a dificuldade prática de generalizar um dispositivo do tipo daquele que fora implementado no 2º ano, sem perda da riqueza do tipo de informação então recolhida.

A comparação entre as intenções que orientaram os 3 processos avaliativos e os dispositivos criados para as concretizar permite perceber que:

- as avaliações realizadas no 2º e 3º anos são mais rigorosas do que as realizadas no 1º ano, já que identificam o objecto, analisam o contexto, descrevem intenções, processos e instrumentos, triangulam várias fontes de informação e técnicas de recolha de dados e produzem informação mais sistemática;
- as avaliações realizados no 1º e 3º ano são mais viáveis (porque menos intrusivas, menos demoradas e menos dispendiosas);
- a avaliação realizada no 2º é passível de ter mais repercussões na formação, uma vez que, sendo os resultados devolvidos aos formadores durante a acção, podem reorientar a formação;
- a avaliação realizada no 3º ano é aquela que explicita de forma mais clara e precisa os critérios à luz dos quais a avaliação é realizada.

No quadro 32 mostramos a comparação do tipo de informação obtida nas três avaliações, organizada à luz dos critérios definidos no 3º ano.

O quadro mostra, de forma clara, que as avaliações realizadas no 2º e 3º ano fornecem mais informação que a realizada no 1º ano. Com efeito, o processo desenvolvido no 2º ano permite abranger muita informação, proveniente de várias fontes (inclusivé as situacionais), mas exige um estudo em profundidade que não é compatível com um âmbito de avaliação alargado. O processo desenvolvido no 3º ano tenta resolver essa incompatibilidade através da criação de um único instrumento, preciso e exaustivo; no entanto, restringe-se à captação da perspectiva dos participantes (completada por outras informações, na fase do estudo de caso), sem recurso a dados relativos aos sujeitos em situação.

A avaliação do processo de formação, uma estratégia formativa?
Da análise das práticas ao esboço de um modelo de formação.

Quadro 32 – Comparação do tipo de informação obtida em cada uma das avaliações

Incidência	Informação relativa a:	1º ano	2º ano	3º ano
Sobre o contexto	Dados sócio-demográficos dos formandos Motivações e expectativas	- -	X X	X X
Sobre o programa de formação	Orientação dos objectivos	X	X	X
	Coerência do programa:			
	- pertinência dos conteúdos face aos objectivos	X	X	X
	- compatibilidade das estratégias	X	X	X
	- representatividade da avaliação	X	X	X
	Qualidade do programa:			
	- abrangência, actualização e organização do programa	-	X	X
	Pertinência do programa:			
	- pertinência profis. e pessoal	-	X	X
	- resultado potencial	-	X	X
Sobre o processo de formação	- nível de conhecimentos face ao programa	-	X	X
	- sugestões	-	X	X
	Processo de planificação	-	X	X
	Qualidade da acção:			
	- adequação da metodologia e recursos	X	X	X
	- cumprimento do programa	-	-	X
	- organização e gestão do espaço e do tempo	-	X	X
	- coerência da avaliação	-	X	X
	- adequação das instalações	-	-	X
	- oportunidade do calendário e horário	-	X	X
Sobre os resultados da formação	- competência dos formadores	X	X	X
	- dinâmica relacional	X	X	X
	- dificuldades percebidas	-	X	-
	Eficácia da acção:			
	- consecução dos objectivos	X	X	X
	- representatividade dos produtos realizados	-	-	X
	Utilidade da acção:			
	- desenvolvimento pessoal	-	X	X
	- progressão na carreira	-	X	X
	- melhoria do trabalho docente	X	X	X
Sobre a avaliação externa da formação	Pertinência da acção:			
	- Satisfação de expectativas	X	X	X
	- Interesse dos temas tratados	X	X	X
Sobre a avaliação externa da formação	Processo avaliativo	-	X	-
	Implicações na formação	-	X	-

O confronto entre a análise dos resultados da avaliação e a forma como esses resultados foram obtidos levou-nos a extrair ainda algumas conclusões.

Assim, no que respeita à orientação da formação, é possível concluir que esta parece concebida tendencialmente num modelo centrado nas aquisições (ou numa perspectiva tecnológica da formação), a partir de planos definidos pelo formador/entidade formadora.

Na sua maioria, a esses planos falta clareza na definição dos objectivos, sendo as estratégias essencialmente centradas no formador. Estas constatações decorrem essencialmente dos processos avaliativos realizados em extensão (1ª fases do primeiro e terceiro ano). Os estudos de caso (2ªs fases do 1º e 3º ano) e a avaliação do 2º ano mostram um quadro mais complexo, no qual é notória a oscilação entre o modelo centrado na pesquisa e o modelo centrado nas aquisições ou entre o modelo centrado no processo e o modelo centrado nas aquisições. Planos avaliativos mais complexos levam, portanto, à identificação de aspectos menos óbvios das intenções e dispositivos da formação.

Quanto à relação entre o modo de captação das perspectiva dos sujeitos e os resultados obtidos, verifica-se que a apreciação final da formação expressa em termos quantitativos em fichas avaliativas com um número reduzido de itens não é coerente com a apreciação por eles mesmos fornecida em questões abertas e através de entrevista (uma vez que a primeira forma dá azo a valorizações francamente mais positivas que as segundas). Um questionário mais completo e detalhado, como o que se elaborou no 3º ano reduz essa incoerência, sobretudo se na sua análise se cruzarem resultados de questões diferentes.

Por outro lado, verificou-se que a avaliação da formação muda conforme o momento em que é realizada a recolha de dados, o que é notório no 2º e 3º processos de avaliação. Nesta perspectiva, parece importante obter informações em diversos momentos do processo e usar essas informações para regular a formação. Esta constatação é inegável sobretudo no que respeita ao critério “utilidade da formação na prática profissional”, o qual, em qualquer dos processos desenvolvidos nos três anos (no 1º e no 3º através da segunda fase, correspondente aos estudos de caso), revela diferenças entre a avaliação “a frio” e a avaliação “a quente”, sobretudo em situações semi-directivas de recolha de dados.

No que se refere à definição do referencial de avaliação dos formandos, o discurso destes mostra que a sua apreciação incide essencialmente em critérios relativos à qualidade da formação (dinâmica relacional no grupo durante as sessões, capacidade de adequação do formador aos formandos) e à sua utilidade (percepções sobre a exequibilidade das propostas na prática profissional). Esta constatação ocorre em todas as situações em que os sujeitos se encontram em situação semi-directiva (entrevistas, questões abertas) nos três processos de avaliação.

Se a apreciação final incide no processo vivido, já as expectativas iniciais referem maioritariamente a aquisição de conhecimentos, como é discernível nos processos avaliativos realizados no 2º e 3º anos. Esta contradição entre o que se procura no início e o que se valoriza, no final, pode ser devida à não satisfação de expectativas (procurando-se valorizar alguma coisa, quando não se encontra exactamente o que se pretende), mas provavelmente decorre sobretudo do momento em que é realizada a avaliação final (a última hora do último dia da formação), mais propício à satisfação com as situações vividas e relações desenvolvidas do que com um trabalho cuidado de reflexão sobre a formação e as aprendizagens realizadas.

Neste sentido, parece importante que os processos de avaliação implementados exijam dos formandos o aprofundamento e explicitação da orientação que querem dar ao seu próprio processo formativo e da medida em que determinada acção pode concorrer para isso, em lugar de avaliarem a formação do exterior, como se se limitassem a ser testemunhas passivas dum processo em que não estiveram implicados.

Por outro lado, no processo desenvolvido no 2º ano e nos estudos de caso realizados no 1º e 3º anos, notam-se ambiguidades e contradições entre as várias fontes de informação (entre os programas e o discurso dos formadores, entre as expectativas dos formandos e as dos formadores), mostrando que seria necessário que as necessidades formativas, os objectivos, as metodologias e as formas de avaliação dos formandos fossem objecto de discussão entre os intervenientes, dando lugar a um processo de negociação.

Essas ambiguidades e contradições ocorrem também, como já referimos, num mesmo sujeito, se inquirido em diferentes momentos do processo formativo, pelo que a devolução dos dados recolhidos poderia também concorrer para uma consciencialização pelos intervenientes das escolhas que fazem em determinado momento e da evolução dessas escolhas, bem como para a reflexão sobre as razões das mudanças identificadas. Tal constatação indicia ainda que, a ocorrer um processo de negociação, este deveria ter lugar em mais do que um momento da acção.

Se analisarmos estes três processos avaliativos em função dos “conceitos analisadores”⁹² propostos por Demailly (2001) no contexto da formação contínua de professores, é ainda possível concluir que:

- é o processo desenvolvido no 2º ano que permite ouvir os participantes no que respeita à forma e resultados da avaliação da formação; nos restantes, apenas foi ouvida a entidade que pediu a avaliação;
- é também no 2º ano que existe uma devolução de dados aos intervenientes (aos formadores e, num dos casos, aos formandos), permitindo-lhes pronunciar-se sobre eles; por outro lado, a triangulação de informação no que respeita a fontes e instrumentos realizada durante nesse 2º ano contribui para a credibilidade dos resultados;
- na medida em que permitiam uma análise mais detalhada dos resultados, as avaliações do 2º e 3º anos podem levar os decisores e os actores a interrogarem-se sobre os resultados da sua acção, embora a possibilidade de questionamento dependa da sua difusão aos actores.
- apenas a avaliação do 2º ano pode ter tido efeitos a nível da transformação, na medida em que acompanhou a acção e os seus resultados foram devolvidos aos formadores.

Em conclusão, e como resposta à pergunta que orientou esta parte do trabalho, parece-nos que o processo avaliativo do 2º ano é aquele que mais favorece as potencialidades formativas da avaliação.

⁹² A eficácia estratégica (adequação dos efeitos da operação de avaliação à estratégia da entidade que a pediu ou dos vários actores que a utilizam), a credibilidade (o facto de os resultados de avaliação não serem postos em causa pelos actores implicados), a eficácia formativa (o papel do processo de avaliação na transformação das representações e das práticas dos actores implicados) e a eficácia da racionalização e transformação (em que medida a avaliação funcionou como um instrumento de orientação e melhoria da acção e levou a tomadas de decisão individuais e colectivas) (Demailly, 2001).

4. UMA PROPOSTA DE AVALIAÇÃO COMO PARTE INTEGRANTE DA FORMAÇÃO

As potencialidades do dispositivo desenvolvido no 2º ano (com muitos pontos em comum com o processo de avaliação participativa da formação proposto por Pique, 1990, apresentado na Parte I deste trabalho), conjugadas com o estudo dos critérios de avaliação presente no 3º ano (critérios que decorreram, em grande parte, da análise dos indicadores obtidos pelo cruzamento de fontes e instrumentos, nos dois processos anteriores), permitem-nos equacionar uma proposta de avaliação da formação que:

- seja preparada antecipadamente, de modo a que a formação contemple tempos e espaços privilegiados para recolha, devolução e discussão dos dados de avaliação;
- use critérios explicitados e/ou discutidos com os participantes e negociados em situação de grupo, tendo por referência última a utilidade da formação para o desempenho profissional (e não apenas a satisfação/não satisfação individual com o processo);
- responsabilize os participantes pela orientação e sucesso da formação, o que implica que estes se questionem amiúde sobre a relação do processo em curso (conteúdos, estratégias, actividades, recursos) com os seus objectivos de desenvolvimento profissional e melhoria da prática;
- responsabilize os participantes pela avaliação (mesmo que a recolha e tratamento dos dados seja realizada por avaliadores externos), de modo a que esta forneça dados pertinentes e úteis para a orientação e regulação da acção, o que exige um trabalho de consciencialização, questionamento e descoberta (individual e colectiva) dos meios mais adequados para a consecução dos objectivos.

A análise realizada mostrou ainda a necessidade de considerar as diferentes dimensões do objecto de avaliação e de criar dispositivos que se integrem na formação (antecedendo-a e acompanhando-a), nos quais se questionem, negoceiem e construam referentes de formação e de avaliação comuns a todos os participantes.

Neste sentido, o dispositivo deverá contemplar:

- momentos de avaliação diversificados (pelo menos no início, no meio, no fim e após o final), possibilitando o confronto intra-individual de perspectivas ao longo da formação;

- diferentes fontes de informação (documentos, perspectivas dos vários actores, comportamentos e interacções em situação), favorecendo o confronto inter-indivíduos e permitindo a triangulação;
- diferentes técnicas e procedimentos de recolha de dados.

Um processo avaliativo que se oriente pelos princípios atrás enunciados e seja levado a efeito através de um dispositivo desse tipo pode conduzir a uma mudança de atitude de formandos e formadores (e até dos avaliadores) face à avaliação, a qual, por sua vez, pode contribuir para uma real implicação dos formandos na orientação do processo e resultados da formação. E, nesta perspectiva, a avaliação poderá ser entendida como uma estratégia de formação.

Para tal, é necessário que se constitua como o espaço preferencial para a tomada de consciência dos professores/formandos sobre si próprios e as suas perspectivas relativamente à profissão, ao ensino e aos alunos; dos formadores sobre os objectivos e meios da sua acção e também sobre si próprios, em situação; das organizações de formação e de ensino sobre o sentido dos seus projectos formativos ou educativos. Assim equacionada, a avaliação é parte integrante do processo formativo e contributo essencial para os seus efeitos; e a formação, por sua vez, utiliza e reinveste os dados da avaliação, potencializando as suas virtualidades formativas.

Esta perspectiva implica, evidentemente, uma mudança de atitude de formandos e formadores face à avaliação. Quanto a nós, essa mudança não se consegue aprioristicamente, mas através da concepção e desenvolvimento de práticas avaliativas que sejam reconhecidas, na situação, como uma mais-valia formativa.

A avaliação, entendida deste modo, pode ser um contributo decisivo para:

- o processo formativo, através da consciencialização, análise, confronto e negociação de perspectivas individuais, o que permitirá a construção de um quadro de referências comum;
- os resultados da formação, articulando as necessidades e projectos profissionais com o plano de formação;
- a atitude de formandos e formadores face à avaliação, pela tomada de consciência do papel que os primeiros podem ter nesse processo e, através dele, na orientação da formação.

A avaliação do processo de formação, uma estratégia formativa?
Da análise das práticas ao esboço de um modelo de formação.

No quadro seguinte apresentamos as características desta proposta, recorrendo à mesma grelha que utilizámos anteriormente para a análise das avaliações.

Quadro 33 – Síntese de uma proposta de avaliação da formação

Espaços	Dimensões	Proposta de avaliação como estratégia formativa
Intenções	Conceito	Avaliação da formação como estratégia formativa, através de um processo formalizado de negociação
	Momentos	Antes da acção/Início da acção Decurso da acção Final da acção Após o final da acção
	Funções	Diagnostica/orientadora Formativa Recapitulativa
	Objecto	Programa Perspectivas individuais dos participantes Perspectiva colectiva dos participantes (através da negociação) Dinâmica da acção e da negociação Produtos realizados pelos formandos
Dispositivo	Referenciais	Negociados entre os participantes, tendo como referente último o desenvolvimento pessoal e profissional e a melhoria da prática
	Tipo	Externa e/ou interna
	Destinatários	Formadores; formandos; organização promotora da formação; (eventualmente, as escolas onde os formandos se inserem).
	Fontes de informação	Formadores Formandos (se possível, as escolas onde os formandos se inserem)
	Técnicas e instrumentos	Entrevistas e/ou questionários Observações directas (naturalistas e/ou sistemáticas e/ou ocasionais) Análise documental Devolução e discussão dos resultados, no decurso da formação

PARTE IV - ENSAIO DE UM PROCESSO DE NEGOCIAÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

1. PROBLEMÁTICA, HIPÓTESE E DISPOSITIVO DE INVESTIGAÇÃO

Como enunciámos na parte II, o presente trabalho visa compreender se e em que condições a avaliação da formação se pode tornar uma estratégia formativa.

Na primeira fase (parte III), procurámos saber se as práticas de avaliação em curso aproveitam as potencialidades formativas da avaliação e, para tal, realizámos um estudo descritivo de análise de relatórios de avaliação da formação promovida por 44 Centros de Formação de Associação de Escolas, avaliação realizada a nível externo por diferentes tipos de entidades (empresas, instituições do ensino superior e particulares). Essa análise levou-nos a concluir que a avaliação da formação, tal como tem sido levada a efeito, tem uma função tendencialmente recapitulativa do processo vivido, não se constituindo como elemento orientador e/ou regulador da acção e, aparentemente, pouco contribuindo para a melhoria da formação.

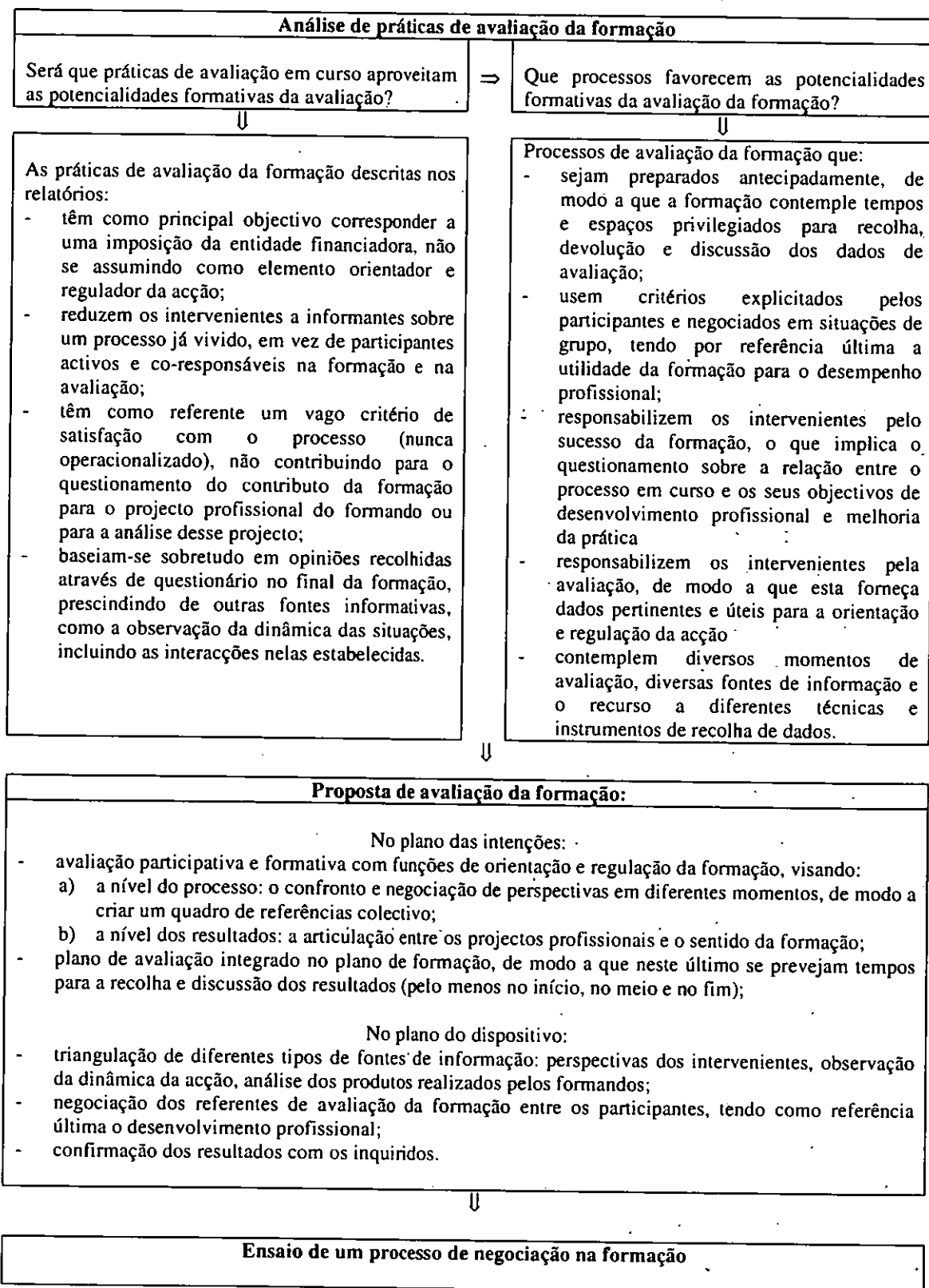
Numa segunda fase (ainda na parte III), procurámos saber que processos favorecem as potencialidades formativas da avaliação. Realizámos, por isso, um estudo de análise descritiva de um conjunto de três processos de avaliação externa da formação promovida pelos serviços centrais, avaliação que foi realizada por uma instituição do ensino superior. Este processo, concebido na lógica de maximizar as potencialidades formativas da avaliação, permitiu-nos perceber que dispositivos favoreciam a integração da avaliação no processo formativo e alertou-nos para a necessidade de especificar e discutir os critérios de avaliação, criando um referencial comum.

Com base na revisão da literatura e nas conclusões desses dois estudos descritivos de análise de práticas, esboçámos, nas páginas anteriores, uma proposta que visa integrar a avaliação na formação, antevendo-se a recolha de dados em momentos-chave da acção e a sua devolução atempada a formandos e formador, de modo a criar situações formalizadas de negociação para orientar e regular o processo formativo.

Essa proposta constitui o modelo de base do estudo que agora iniciamos, como o quadro seguinte mostra.

A avaliação do processo de formação, uma estratégia formativa?
Da análise das práticas ao esboço de um modelo de formação.

Quadro 33 A- Síntese das conclusões das fases anteriores



Em resumo, se o estudo alargado de análise das práticas evidenciou a ausência quase geral de procedimentos com esta finalidade, no estudo mais restrito realizado em seguida encontrámos as linhas orientadoras de uma avaliação que se integra na formação, fornecendo os processos e os dados necessários para o conhecimento, compreensão e opções estratégicas em situação.

Ora a consciencialização, por parte dos professores, dos efeitos que esperam da formação e dos processos através dos quais querem que esta ocorra parece-nos uma tarefa requerida no momento actual, momento em que o modelo de formação contínua implementado se encontra aparentemente esgotado e deve dar lugar a um outro, sob pena de desaparecer de todo. Momento ainda em que a massificação da formação contínua deve dar lugar a projectos formativos mais orientados pelos participantes, de modo a que a formação, mais do que responder a necessidades, seja ela própria um espaço de elaboração de novas necessidades, contribuindo assim para um verdadeiro desenvolvimento profissional.

Num processo desse tipo, a avaliação da formação pode ter um papel central se for encarada como parte integrante da acção. A questão que se coloca, então, é a de como criar e monitorizar processos de avaliação que formandos e formadores percepcionem como necessários e úteis à situação de formação e, consequentemente, ao desempenho e desenvolvimento profissionais, o que, por sua vez, poderá contribuir para tornar a avaliação da formação mais transparente e os seus resultados mais credíveis.

Para tal (e tendo em conta os resultados da análise anterior), parece-nos necessário que a avaliação acompanhe o processo formativo desde o seu início, permitindo repensar e reorientar o programa inicial e os referentes de partida, numa perspectiva de regulação (Vial, 2001; 2006). Por outro lado, é provável que este tipo de processo possa contribuir para a tomada de consciência, pelos formandos, das suas próprias necessidades e interesses, projectando assim a situação actual para o desenvolvimento futuro.

A regulação pretendida requer, pois, a actuação dos formandos como sujeitos participantes interactivos, co-responsabilizando-se pela orientação do processo formativo e pelos resultados de aprendizagem (Picque, 1990; Perrenoud, 2000; Allal, 2004)

Na realidade, a implicação dos formandos na formação, através da avaliação, só pode acontecer se estes identificarem uma real influência das suas necessidades, expectativas e representações no programa de formação e na orientação das actividades. No entanto, cada formador tem, de modo mais ou menos consciente, uma perspectiva individual sobre a formação, da qual decorrem opções metodológicas e relacionais; tem ainda um quadro de referências teórico que decorre da natureza da área disciplinar que lecciona e da sua formação académica e profissional; insere-se, para além disso, numa instituição ou programa com finalidades e características próprias. Em consequência, as perspectivas, referências e intenções do formador podem entrar em conflito com as expectativas e referências dos formandos.

Acresce ainda que os formandos não são uma entidade una e coesa, mas um conjunto ocasional de profissionais do mesmo ofício, exercendo em diversos níveis de docência, com características individualizadas e diferentes histórias de vida pessoais e profissionais, as quais dão origem a necessidades e expectativas divergentes ou mesmo antagónicas.

A reunião das diferentes intenções, valores, saberes, necessidades e expectativas dos intervenientes na formação não é pois suficiente para criar um quadro de referências que, sem deixar de ser plural, consiga a consistência necessária para orientar e regular um processo de aprendizagem. Torna-se necessário criar e manter processos de comunicação e de coordenação que permitam o confronto entre diferentes perspectivas sobre as finalidades e os processos da formação, com vista ao estabelecimento de compromissos, dando origem a uma avaliação-regulação situada, sistémica, diferenciada, negociada e pragmática (De Ketelle, 2001).

Esta avaliação-regulação situada implica, portanto, o confronto entre diferentes perspectivas sobre as finalidades e os processos de formação, com vista à construção de um compromisso entre os vários sujeitos implicados numa acção comum – isto é, implica um processo de negociação.

A existência de um processo de negociação exige que os intervenientes se considerem como parceiros, ainda que as suas posições relativas não sejam semelhantes. De facto, a assimetria das posições dos parceiros influencia a negociação e a dependência total de um deles em relação ao outro inviabilizaria qualquer tipo de negociação; no entanto, na

complexidade das relações sociais actuais, mesmo quando uma das partes detém formalmente o poder, numa situação institucional concreta, a consecução dos seus objectivos depende, em grande medida, da outra parte. Neste sentido, a noção de negociação não implica paridade processual e relacional, mas antes equidade nos ganhos obtidos através do envolvimento numa acção conjunta (Merini, 1995).

Com efeito, “o pano de fundo de qualquer negociação é o reconhecimento implícito das partes de que precisam uma da outra e que, nesse sentido, estão ligadas por uma relação de interdependência, dado que as acções de uma afectam os resultados da outra e vice-versa” (Silva, 2005:19). Numa situação de formação, e considerando como parceiros o formador e os formandos, essa interdependência é geralmente positiva, uma vez que a possibilidade de uma das partes atingir os seus objectivos está correlacionada positivamente com a possibilidade de a outra também o conseguir⁹³. Embora a existência de objectivos ou interesses comuns não seja suficiente para criar relações de cooperação ou garantir o sucesso das interacções, o facto de os resultados de uma parte poderem ser afectados pelos da outra conduz, geralmente, a tentativas de ajustamento mútuo, as quais vão modificando as percepções dos sujeitos.

Essas modificações nas percepções dos sujeitos configuram um quadro de referências comum, não obrigando, porém, que todos e cada um dos intervenientes se posicione e se reveja nele do mesmo modo, já que permite a inscrição de cada um num sistema de interesses colectivo, mas também individual. Trata-se de uma construção negociada de intenções/orientações e necessidades/expectativas, com momentos de balanço e tomadas de decisão (colectivas e individuais) durante a acção.

O envolvimento dos sujeitos no processo de interacção com vista à criação de compromissos (a avaliação, compreendendo a “comunicação facilitante”, cujo eixo central é a criação de um referencial comum) pode constituir por si próprio um processo de aprendizagem e de mudança, assumindo um papel dinâmico na sua evolução (Cardinet e Laveault, 2001). Nesta perspectiva, pode contribuir para tomada de consciência dos intervenientes sobre o seu papel na avaliação e na formação e, assim, na condução e regulação do seu desenvolvimento profissional.

⁹³ Diz-se que existe interdependência negativa quando a probabilidade de uma das partes atingir os seus objectivos apresenta uma correlação negativa com a probabilidade de a outra parte o conseguir (Silva, 2005)

Mas o processo de negociação não é fácil para formadores e formandos. Na verdade, aceitar e dinamizar um processo de negociação da formação implica para o formador a cedência ou, no mínimo, a delegação nos formandos, de um espaço de poder que é o seu e que decorre do estatuto que lhe é conferido pela detenção de um saber que se enquadra numa determinada cultura (mais ou menos académica), a qual vai ser confrontada e colocada em questão (Charlot, 1976).

Por outro lado, aceitar envolver-se activamente num processo de negociação da formação implica, para os formandos, responsabilizarem-se pelo processo de formação e pelos seus resultados, em si próprios e nos colegas, quer ao nível da aprendizagem, quer ao nível da transferência para a prática e assim prescindirem do modelo escolarizante que faz parte, consciente ou inconscientemente, da sua cultura profissional e da sua vivência pessoal.

A existência de um processo de negociação da formação contraria, ainda, uma espécie de contrato tácito existente entre formadores e formandos (os quais, no caso vertente, são professores e, em certos casos, também formadores), contrato tácito que aparece espelhado nos resultados (sempre muito positivos) das avaliações da formação realizadas pelos formandos e que analisámos no capítulo anterior. Com efeito, parece existir, na formação contínua de professores, uma plataforma de entendimento prévia e implícita que tem por base uma característica profissional comum a todos os intervenientes (ser professor, i. é, fazer aprender um grupo de indivíduos num processo relacional) da qual parece fazer parte “uma resistência da abordagem dos aspectos menos públicos da profissão” salvaguardando “a integridade de um universo fechado em si próprio; ao abrigo de curiosidades indiscretas e de influências contaminadoras” (Estrela, 1997: 9-10).

No caso da formação contínua de professores este entendimento tácito sobre a ocultação dos fenómenos ocorridos no processo (Barbier, 2001) parece funcionar não apenas para o exterior (como o resultado das avaliações indicia), mas também no seu interior, levando os intervenientes a contornar obstáculos e a evitar conflitos que possam surgir na formação. Como afirma Perenoud (1993:111), “no ensino, vive-se mal com o conflito. Não estar de acordo com uma ideia ou uma prática significa logo atacar uma pessoa, pôr em causa a sua honorabilidade, a sua competência”. O evitamento das situações conflituais tem como consequência a manutenção e perpetuação dos referentes culturais

profissionais de formadores e de formandos e, entre estes últimos, de perspectivas individuais imutáveis sobre a profissão e o ensino (Fullan e Hargreaves, 2001).

Pelo contrário, a negociação da formação exige o confronto de opiniões e perspectivas, sem o qual não é possível chegar a um verdadeiro contrato de colaboração. É neste sentido que a implementação de um processo formalizado de negociação, na formação pode contribuir para a tomada de consciência dos participantes quanto ao papel que, através da avaliação, podem desempenhar na orientação e regulação da acção.

Ora em todas as acções de formação existe, de modo mais ou menos consciente por parte dos intervenientes, um processo de negociação. Com efeito, perante o programa, o formador, os colegas e o desenrolar da acção, cada um dos formandos procede a ajustamentos das suas crenças e valores e das suas expectativas e preferências iniciais à situação concreta; e perante o grupo de formandos e a dinâmica relacional estabelecida, o formador procede a ajustamentos a nível do planeamento e organização das sessões, a nível de estratégias e recursos e, por vezes, a nível de conteúdos e objectivos. Estes ajustamentos de parte a parte configuram um modo de coordenação de intenções e esforços que implica cedência, mas também uma tentativa de reconstrução de expectativas, contando agora com as dos parceiros, num processo que visa equilibrar a diferenciação individual e a conformação ao grupo (Mérini, 1997).

Nas situações de formação contínua, em regra, essa reconstrução de expectativas é um trabalho interior e solitário (nem sempre totalmente consciente) do formador e de cada um dos formandos, na procura de um sentido pessoal na vivência do processo que se traduza em resultados reinvestíveis na prática profissional. O contexto da prática profissional de cada um é o pano de fundo desses ajustamentos que, por isso, não são apenas individuais, mas remetem para organizações sociais determinadas, com os seus próprios objectivos e culturas e onde cada um dos sujeitos tem um papel específico, o qual, sendo exterior à situação de formação, é também um dos seus determinante (Kastersztejn, 1990, cit. in Mérini, 1997).

Neste processo, não é despidendo o estatuto dos intervenientes, porque se há ajustamentos mútuos inevitáveis (de expectativas iniciais, de comunicação, de relacionamento), outros há que dependem da vontade (ou do pragmatismo) do formador em ceder parte do poder de que está investido institucionalmente ou, no mínimo, da sua

capacidade de captar atitudes e reacções dos formandos e reorientar o processo de acordo com elas (o tipo de abordagem dos conteúdos, a escolha de estratégias, dos recursos e das formas de avaliação, a orientação das actividades). Se essa vontade ou essa capacidade não existirem, em última análise é sempre o formador que tem o poder de impor um programa de formação e uma determinada orientação da acção, mesmo que a sua inadequação aos participantes torne essa formação inútil. Por outro lado, vontade e capacidade de adequação podem não ser suficientes, porque a informação que o formador capta pode ser errónea (por exemplo, tomando como colectiva a opinião de um ou dois formandos que, por características pessoais, participam mais ou monopolizam a interacção).

Deste quadro decorre a questão orientadora desta fase do trabalho, a qual pode ser formulada do seguinte modo: será que a existência de negociação produz efeitos: 1) no processo de formação; 2) nos resultados da formação; 3) na perspectiva dos intervenientes sobre o papel dos formandos na avaliação da formação?

Desta questão geral decorrem questões mais específicas, nos três aspectos referidos:

- Ao nível do processo, será que a negociação constitui uma forma de regulação da formação?
- Ao nível dos resultados, será que a negociação contribui para uma maior auto-regulação pelos formandos do seu desenvolvimento profissional?
- A nível da avaliação da formação, será que a negociação contribui para a tomada de consciência pelos intervenientes sobre o papel dos formandos na avaliação e, portanto, na formação?

No âmbito deste estudo, por negociação entende-se a interacção social que leva à construção de um compromisso entre indivíduos ou grupos com valores, crenças e intenções divergentes (Silva, 2005), compromisso que estabelece um objectivo comum, sem que, para tal, os sujeitos tenham que abdicar dos seus objectivos próprios (Zay, 1997).

Entende-se regulação numa perspectiva divergente e sistémica de reorientação da acção, a qual pressupõe a expansão e/ou reformulação do projecto inicial para o pôr ao serviço do projecto social comum dos actores (Vial, 2001).

Define-se auto-regulação como um processo que implica a determinação de um fim para a aprendizagem, o planeamento das actividades a desenvolver, a monitorização dessas actividades e o reajuste das orientações, podendo ocorrer em diferentes graus (Laveault,

2004). A auto-regulação do desenvolvimento profissional dos professores será, assim, o processo pelo qual estes determinam um fim para a sua aprendizagem de acordo com as suas expectativas e necessidades conscientes, planeiam e monitorizam as actividades que desenvolvem em situações de formação contínua e reajustam as suas próprias expectativas e orientações. Esta orientação dá-se, porém, no quadro de um grupo, implicando, portanto, um trabalho de interajuda e a reformulação do planeamento individual por confronto com outras concepções e perspectivas.

A hipótese que estabelecemos é que a integração, na formação, de um processo formalizado de negociação contribui para a intervenção dos formandos na regulação da acção e na auto-orientação das suas aprendizagens e modifica a percepção destes sobre a sua participação na avaliação da acção.

Por processo formalizado de negociação entende-se:

- a geração de informação que sirva para um melhor conhecimento das expectativas e preferências dos intervenientes e do balanço que fazem sobre o processo e os resultados intermédios, em diferentes momentos;
- a inclusão, no planeamento da acção, de espaços e tempos para devolução e discussão desses dados, durante a formação.
- o confronto e análise das diferentes perspectivas sobre objectivos, projectos e processos, de modo a criar um referente comum mínimo para a acção de formação.

O quadro seguinte apresenta os indicadores que permitirão, no final, verificar os efeitos da negociação.

Quadro 34 – Indicadores dos efeitos da negociação

Questões	Indicadores dos efeitos da negociação
A nível do processo, será que a negociação constitui uma forma de regulação da formação?	- criação de um referencial comum relativo ao processo de formação; - capacidade de orientar as actividades no sentido desse referencial.
A nível dos resultados, será que a negociação contribui para uma maior auto-regulação pelos formandos do seu desenvolvimento profissional?	- criação de um referencial comum relativo às finalidades do desenvolvimento profissional e aos objectivos da formação; - capacidade de orientar as actividades no sentido desse referencial
A nível da avaliação da formação, será que a negociação contribui para a tomada de consciência pelos intervenientes sobre o papel dos formandos na avaliação da formação	- criação de um referencial comum de avaliação da qualidade da avaliação; - consciência do papel dos formandos na orientação do processo de formação, através da avaliação formativa

Para verificar esses efeitos, procederemos à comparação do processo de formação, dos seus resultados e das concepções sobre a avaliação da acção em dois grupos de formandos (A e B) com o mesmo programa e o mesmo formador, existindo num deles (grupo B) momentos de negociação da formação.

Estando os grupos já formados (a partir de critérios da instituição de formação), não foi possível a escolha aleatória dos sujeitos que formam os grupos A e B, pelo que se recorreu a testes estatísticos para verificar a comparabilidade dos dois grupos, quer a nível das variáveis socio-demográficas e de história profissional, quer a nível das opiniões no início da formação.

A comparação é estabelecida entre o plano de formação proposto (igual para os dois grupos) e a formação efectivamente realizada em cada uma das turmas, isto é, entre o currículo formal e o currículo real (Pacheco, 1996). Para realizar essa comparação recorre-se aos elementos básicos da realização curricular definidos por Gimeno (1986, cit. in Pacheco, 1996): os objectivos, os conteúdos, os meios, a relação comunicativa, a organização e a avaliação.

Como o quadro seguinte mostra, esses elementos são analisados recorrendo a diferentes fontes de informação: o programa, o planeamento e os sumários das sessões; a perspectiva do formador e a perspectiva dos formandos; a dinâmica observável da acção; os produtos realizados pelos formandos para avaliação.

Pretendemos conjugar, portanto, a perspectiva dos sujeitos (as significações que atribuem à situação de formação, em vários momentos) com as acções e os factos observáveis (pelo menos, tanto quanto foi possível ao observador captá-los) e com os documentos produzidos (previamente, durante e no final da formação), procurando conciliar, ainda que numa amostra de dimensões reduzidas, abordagens aparentemente antagónicas: aquelas que procuram valorizar a interpretação que os sujeitos fazem das situações e o papel que desempenham na sua própria formação e aquelas que procuram analisar a relação entre o processo e os seus efeitos (Shulman, 1986; Estrela, 1995; Floden, 2001; Greene, 2001). Deste modo, face a um mesmo fenómeno e num quadro conceptual comum, será possível triangular a informação obtida a partir de fontes diversas e através de diferentes procedimentos, assegurando a validade da informação recolhida (De Ketele e Roegiers, 1999).

A avaliação do processo de formação, uma estratégia formativa?
Da análise das práticas ao esboço de um modelo de formação.

Quadro 34 A – Elementos de análise do grau de realização curricular

Objectivo	Elementos de análise	Fontes de informação
Comparar o currículo formal com o currículo real, a nível do processo e dos resultados	Objectivos gerais	Perspectiva do formador no início e no final Perspectiva dos formandos no início e no final Produtos finais face ao programa
	Objectivos específicos e conteúdos	Perspectiva do formador no início e no final Perspectiva dos formandos no início e no final Produtos finais face ao programa
	Meios	Dinâmica das sessões de formação Sumários face ao programa Perspectiva da formadora no início e no final Perspectiva dos formandos no início e no final
	Relação comunicativa	Dinâmica das sessões de formação
	Organização da formação	Sumários face ao planeamento
	Avaliação dos formandos	Sessões de apresentação dos trabalhos Perspectiva da formadora no início e no final Perspectiva dos formandos no início e no final
	Avaliação da acção	Perspectiva do formador no início e no final Perspectiva dos formandos no início e no final

A manipulação do factor experimental realiza-se, como vimos, através de um processo formalizado de negociação. Este processo inscreve-se numa lógica de investigação-acção, já que nele ocorre a transformação deliberada da acção devido ao observador (o qual negocia com os intervenientes de um dos grupos a introdução do processo de negociação), o reinvestimento na acção dos resultados avaliativos obtidos no decurso da formação e a procura de construção um sentido próprio e colectivo para formação, a partir desses dados.

Para a criação dos instrumentos de recolha de dados e para a análise destes, considerámos três parâmetros: 1) o processo de formação; 2) os resultados da formação; 3) a avaliação da formação.

A nível do processo de formação, consideramos que este pode ser centrado nas aquisições, no processo ou na análise (Ferry, 1983). Optámos pela tipologia deste autor por considerarmos que tem como referência a organização e orientação do processo formativo, incidindo na dinâmica que se estabelece durante a acção e no modo como é encarado o formando. Assim, considera-se que estratégias e actividades se orientam para as aquisições quando se organizam em função dos resultados definidos pelo formador ou instituição, tomando os formandos como objecto da formação; se orientam para o processo quando se

organizam de forma flexível, criando espaço para incluir as experiências dos formandos e para debater o significado dessas experiências, pelo que estes são perspectivados também como sujeitos da formação; se orientam para a análise quando incidem sobre o questionamento e problematização do real, exigindo pesquisa orientada para a reelaboração do conhecimento, de modo que os formandos são perspectivados simultaneamente como objecto e sujeito da formação (Estrela, 1999). Partimos do princípio que, numa mesma situação formativa, coexistem intenções e situações passíveis de ser enquadradas nos três modelos, provavelmente sendo um deles dominante.

Uma vez que a forma de avaliação dos formandos se integrava no tempo, espaço e actividades de formação, considerámo-la parte do processo formativo, sem que tal invalide, posteriormente, a sua análise como produto da formação. Assim, considerámos que a forma de avaliação escolhida podia contribuir para uma centração da formação nas aquisições, no processo ou na análise, de acordo com a tipologia de Ferry antes referida para analisar estratégias e meios formativos.

A nível dos resultados, considerou-se a prossecução de finalidades e a consecução de objectivos, as quais são analisadas à luz do conceito de desenvolvimento profissional dos professores. No âmbito deste trabalho, recorreremos à definição de desenvolvimento profissional dos professores proposta por Day (2001): o processo através do qual estes revêm, renovam e ampliam, individual e colectivamente, o seu compromisso com as finalidades morais do ensino e desenvolvem, de modo crítico, conhecimentos, capacidades e atitudes⁹⁴ necessários à reflexão, planificação e prática profissional. Assim, considerámos que a consecução de objectivos englobava o desenvolvimento de atitudes, conhecimentos e capacidades durante a formação, enquanto a prossecução de finalidades envolvia a revisão e renovação do projecto profissional como professor (melhoria do desempenho, valorização pessoal, contributo para a qualidade do ensino).

A nível da avaliação da formação, consideramos importante determinar o papel atribuído aos formandos neste processo (Rodrigues, 1998), bem como os critérios de

⁹⁴ O conjunto de atitudes, conhecimentos e capacidades que, integradamente, é mobilizado em situações profissionais configura o conceito de competência proposto por Perrenoud quer para a formação de professores (1997, 2000), quer para a educação escolar (1998, 2001). É essa definição que orienta o actual Currículo Nacional para o Ensino Básico no Sistema Educativo Português, em cuja introdução se defende uma “*noção ampla de competência que integra conhecimentos, capacidades e atitudes e que pode ser entendida como saber em acção ou em uso*” (M.E./D.E.B., 2001:9).

avaliação utilizados pelos intervenientes (Pacheco, 1999), de modo a saber se, entre o início e o final da formação existem mudanças nas concepções avaliativas.

O quadro geral antes delineado serviu de base à elaboração dos questionários e das entrevistas.

Para o estudo, estabeleceram-se três etapas de recolha de dados: os momentos inicial, intermédio e final da formação.

A recolha de dados foi realizada através de observação directa e indirecta:

- a) Recolha de opinião do formador, através de entrevista realizada no início e no final da formação, incidindo sobre o processo (estratégias e meios de formação, forma de avaliação dos formandos), os resultados (objectivos gerais e específicos) e o papel dos formandos na avaliação da formação (funções da avaliação pelos formandos e critérios de avaliação da formação);
- b) Recolha de opiniões dos formandos através de questionário realizado no início e no final da formação, incidindo sobre os mesmos aspectos;
- c) Observação directa de sessões no meio e no final da formação, incidindo sobre a sua orientação e as interacções nelas estabelecidas;
- d) Análise documental do programa de formação (incidindo sobre os elementos básicos da organização curricular e a coerência entre eles), da planificação das sessões (organização dos conteúdos e actividades), dos sumários (organização dos conteúdos e actividades) e dos trabalhos realizados pelos formandos (temas e forma de apresentação).

Optou-se por uma entrevista semi-directiva ao formador, pelo seu potencial de captação de informação não prevista, embora nos limites de um campo previamente definido pelo observador (Ghiglione e Matalon, 1993; Quivy e Van Campenhoudt, 1992).

No que se refere aos formandos, a hipótese de realização de entrevistas não era viável, dado o número de formandos e de momentos de recolha de dados, pelo que optámos por questionários. Elaborámos, no entanto, questionários de perguntas abertas, de modo a permitir a captação de informação não prevista (Moreira, 2005) e passível de codificação também não previsível (Ghiglione e Matalon, 1993), aproximando-se, assim, ainda que imperfeitamente, do tipo de resultados que poderiam sobrevir de entrevistas do tipo directivo.

De modo a captar também comportamentos e acções dos sujeitos, para além das suas percepções sobre essas acções e sobre a situação, realizámos ainda observações directas, naturalistas e sistemáticas. Mas, porque a observação é, genericamente, “um acto de sentido único” (De Ketelle e Roegiers, 1999:25) e poderia levar a uma excessiva centração do processo de tratamento da informação no olhar do observador, enveredámos por uma observação que, não sendo totalmente participante (no sentido em que o observador não toma parte directa na acção), era porém participada, permitindo, assim, manter a exterioridade e, em simultâneo, inquirir, junto dos sujeitos, o sentido dos comportamentos e acções que desenvolviam (Estrela, 1994; Léssard-Hébert e outros, 1994).

Recorreu-se ainda à análise documental, realizada sobre o programa de formação, a planificação das sessões, os sumários das sessões e os trabalhos realizados pelos formandos para avaliação. Esta foi realizada através de grelhas que permitiram comparar a proposta curricular inicial (programa e planeamento) com a realização curricular efectiva (sumários e trabalhos realizados).

O modo como foi usada cada uma destas técnicas será descrito com mais detalhe nos pontos que se seguem.

Quanto ao processo de negociação a realizar no grupo B, este foi levado a efeito pelo formador no espaço e no tempo da formação e teve como ponto de partida a devolução dos resultados de opinião dos formandos. Nas sessões de negociação, o nosso papel foi o de observador distanciado, contribuindo para o processo apenas pela recolha e tratamento de dados de avaliação.

Uma vez que este seminário decorreu numa instituição do ensino superior, com a autonomia curricular que lhe é inerente, e sendo a formadora a docente responsável por essa disciplina, na instituição, bem como pela elaboração do programa, considerámos objecto de negociação todos os elementos do programa, deixando ao critério da formadora os eventuais limites a estabelecer (tendo em conta que uma negociação que levasse à modificação total do programa daria origem, obviamente, a uma outra formação).

A recolha de dados relativa exclusivamente ao processo de negociação englobou, para além dos procedimentos anteriores:

A avaliação do processo de formação, uma estratégia formativa?
Da análise das práticas ao esboço de um modelo de formação.

- a observação directa da primeira sessão de negociação, realizada no início da acção e utilizando os resultados do questionário inicial, observação que incidirá sobre as acções e as interacções (tipo e conteúdo);
- a recolha de opiniões dos formandos, através de questionário realizado a meio da formação, incidindo nos aspectos já referidos para os restantes questionários;
- a observação directa da segunda sessão de negociação, realizada a meio da acção e utilizando os resultados do questionário intermédio.

Como se sintetiza no quadro seguinte, existiram dois momentos para a negociação: um no início da formação e outro no meio do seu decurso, recolhendo-se ainda dados no final.

Quadro 35 – Etapas do processo de negociação no Grupo B

1º momento	2º momento	3º momento
Recolha de dados inicial; ↓ Sessão de negociação	Recolha de dados intermédia; ↓ Sessão de negociação	Recolha de dados final

Desta forma, construiu-se o seguinte dispositivo de investigação.

Quadro 36 - Dispositivo de investigação

Momentos	Fontes de informação e meios de recolha de dados	Grupo B (processo formaliz. de negociação)	Grupo A (sem proc. formaliz. negociação)
Início da formação	Análise do plano curricular	X	X
	Entrevista inicial ao formador	X	X
	Questionário inicial aos formandos	X	X
Decurso da formação	Observação naturalista da sessão de negociação do programa de formação entre formador e formandos, a partir da devolução dos resultados do questionário	X	
	Observação naturalista de uma sessão	X	X
	Questionário intermédio aos formandos	X	
	Observação naturalista da sessão de negociação do restante processo de formação, a partir da devolução dos resultados do questionário intermédio	X	
Final da formação	Observação sistemática da sessão de apresentação dos trabalhos	X	X
	Questionário final aos formandos	X	X
	Entrevista final à formadora	X	X
	Análise dos trabalhos realizados pelos formandos	X	X

2. A PROPOSTA DE FORMAÇÃO

2.1. Plano curricular

Esta formação tem a duração de 30h, denomina-se “Educação e Diversidade” e organiza-se na modalidade de seminário. Está integrada, como já dissemos, num curso de especialização pós-licenciatura, embora possa ser frequentada isoladamente (sem inscrição na globalidade do curso), para efeitos de formação contínua. No plano de estudos do curso é a primeira disciplina do primeiro ano, com um carácter marcadamente introdutório às aprendizagens subsequentes mais específicas e especializadas. Para o presente estudo, optámos por tratar este seminário como se se tratasse de uma acção de formação autónoma, embora, em algumas situações, surjam inevitáveis referências à sua inserção no curso.

Para a análise do plano curricular, utilizámos dois processos: um, de carácter descritivo/interpretativo, que organiza a informação de acordo com os objectivos e referenciais teóricos deste estudo, atrás explicitados; outro, de carácter mais apreciativo, que tem por finalidade ajuizar a coerência interna do programa. Para tal, utilizámos a “Grelha de Análise da Coerência Interna dos Programas de Formação” (Estrela e outros, 1998), a qual é composta por 12 questões que formam dois blocos: o primeiro caracteriza o tipo de objectivos prosseguidos pela formação e o segundo ajuíza a adequação recíproca entre os vários elementos curriculares (objectivos, conteúdos, estratégias, recursos e formas de avaliação dos formandos).

O programa tem uma introdução em que se faz o enquadramento geral da evolução de princípios e orientações internacionais e nacionais nesta área das Ciências da Educação nos últimos anos, justificando a necessidade de novas abordagens na formação de professores.

É definido um único objectivo, de carácter geral, que pode ser decomposto em dois: “analisar o papel do professor de apoio na mudança de atitudes face à diferença” e analisar o papel do professor de apoio “no processo de adaptação da escola à inclusão” de alunos com necessidades educativas especiais. É um objectivo que incide sobre a análise das funções a desempenhar no quadro da prática profissional, as quais implicarão, pressupõe-se, que os formandos desenvolvam conhecimentos sobre essas mudanças, atitudes de

aceitação dessas diferenças e capacidades de acção prática que para tal contribuirão. Neste sentido, parece possível afirmar que o objectivo está expresso de forma orientadora para a acção formativa, mas pouco precisa em termos dos seus efeitos nos formandos, configurando mais o processo que os seus resultados.

Os conteúdos são formulados de forma autónoma em relação aos objectivos e organizam-se em três blocos com três pontos cada: “I - Da escola para alguns a uma mesma escola para todos; II - Dinâmica e desenvolvimento da escola inclusiva; III - O professor de apoio como recurso educativo da escola. Existe articulação dos conteúdos entre si e, no seu conjunto, estão relacionados com o objectivo definido.

As estratégias de formação são centradas na actividade dos formandos, em grande ou em pequeno grupo, podendo ser englobadas num modelo centrado na análise (“análise e discussão sobre as grandes temáticas do programa”; “leitura e discussão de textos em grupo, com apresentação da síntese e reflexão à turma”; “análise e discussão de vídeos”) e são adequadas ao objectivo, na medida em que “as grandes temáticas do programa” referidas configuram as várias funções do professor de apoio (Ainscow, 1998; Porter, 1998).

A forma de avaliação seleccionada (“trabalho escrito em grupo desenvolvido ao longo do seminário, sobre uma temática à escolha no programa, com apresentação de síntese reflexiva final à turma”) está claramente articulada com as estratégias de formação e com os conteúdos, concorrendo ainda para o objectivo definido, já que, como referimos antes, qualquer das temáticas passíveis de escolha pelos formandos se insere nas funções do professor de apoio que, segundo o programa, se visava analisar.

No programa, não aparece prevista qualquer forma de avaliação da formação.

A bibliografia apresentada está relacionada com os conteúdos, é actualizada (1993-2005) e engloba quer obras de carácter marcadamente teórico, em português e inglês, quer conjuntos de materiais práticos, elaborados em Portugal e no estrangeiro.

Em conclusão, o programa apresenta coerência interna entre o objectivo, os conteúdos, as estratégias formativas e a forma de avaliação e ainda entre estes elementos curriculares e os princípios e orientações que constam na introdução. A análise do objectivo definido no programa permite captar os resultados que se espera que a formação tenha nos formandos, mas esses resultados não surgem referenciados, antes se optando por uma formulação de objectivos orientadora do processo de formação (“analisar o papel do

professor de apoio”) e, a longo termo, orientadora da acção dos formandos na prática profissional (“... na mudança de atitudes e no processo de adaptação da escola...”).

No início da formação, foi analisado com a formadora o planeamento das sessões. O seminário organiza-se em 10 sessões de 3h cada, sendo a primeira de análise e discussão do programa e levantamento das motivações e interesses dos formandos em relação aos temas a privilegiar dentro da temática, de acordo com a sua experiência profissional e nível de docência em que exercem. As duas sessões seguintes são de abordagem teórico-prática de temas do programa, com análise de vídeos, debate e sistematização de informação pela formadora. A quarta sessão é de trabalho em grupo a partir de um texto relacionado com os temas antes abordados. A quinta e sexta sessões são de abordagem teórico-prática de outros temas do programa, prevendo-se discussão de práticas a partir da experiência dos formandos e análise de vídeos. As três sessões seguintes são de orientação e acompanhamento aos trabalhos de grupo e a última consiste na apresentação e debate desses trabalhos, em grande grupo.

Em termos gerais, a proposta curricular apresentada ao nível do programa e da planificação das sessões insere-se nas linhas orientadoras de um modelo curricular centrado no processo (Pacheco, 2006), embora a autonomia curricular do ensino superior modifique de algum modo as referências a partir das quais o modelo é descrito (já que não existe aqui uma proposta curricular nacional, como para os ensinos básico e secundário). Trata-se, porém, da elaboração prévia de uma proposta pelo formador (a partir de referentes teóricos e do quadro legal das funções a desempenhar pelos formandos) que é depois ajustada a expectativas e necessidades expressas pelos participantes, prevendo-se, portanto, à partida, algum grau de negociação, ainda que realizada de modo informal (através da participação destes na discussão do programa e nas aulas). Nesta perspectiva, cabe ao formador a decisão sobre o que é aceitável modificar no programa original ou o que é susceptível de a ele ser adicionado, quer em termos de conteúdos, quer ao nível das estratégias e formas de avaliação dos formandos.

Ao nível da orientação formativa, esta proposta curricular parece inserir-se num modelo centrado na análise (Ferry, 1983), considerando o tipo de estratégias e formas de avaliação previstas no programa.

2.1. Perspectiva inicial da formadora

A formadora é a mesma, nos dois grupos. É doutorada em Ciências da Educação e há 28 anos que desenvolve a sua actividade profissional na formação de professores.

Para a entrevista, utilizou-se um guião semi-directivo (Estrela, 1994) que apresentamos no quadro seguinte.

Quadro 37 – Guião da entrevista inicial ao formador

Temas	Tópicos	Questões (se necessárias)
Processo de formação	Pedir ao formador que:	Que estratégias privilegia? Porquê?
	... caracterize as estratégias e meios de formação	Que materiais seleccionou? Com que critérios?
	... identifique as formas e critérios de avaliação dos formandos	Em que consiste a avaliação dos formandos? Foi/vai ser negociada com eles? Quais são os critérios para a avaliação dos formandos?
Resultados (esperados) da formação	... especifique as finalidades da formação	Quais são os objectivos gerais deste seminário? Para que tipo de mudanças pode contribuir?
	... identifique os efeitos que se espera que a formação tenha nos formandos	A que níveis situa os efeitos possíveis desta formação nos formandos?
Avaliação da formação	... esclareça a sua perspectiva sobre o papel dos formandos na avaliação da formação	Qual pensa que é/deve ser o papel dos formandos na avaliação da formação? Acha que as avaliações feitas por anteriores formandos foram relevantes para as modificações que já efectuou no programa e organização do processo formativo?
	... especifique as formas de avaliação previstas para esta acção	Como pensa avaliar este processo de formação? Com que critérios?
	... identifique o nível de flexibilidade do programa face aos resultados da avaliação	Prevê que o programa possa ser modificado durante a formação? Que factores podem levar à modificação do programa?

Os temas (processo de formação; resultados da formação; avaliação da formação) e a maior parte das categorias (estratégias e meios de formação e formas de avaliação dos formandos; finalidades e objectivos da formação; papel dos formandos na avaliação da formação e critérios usados nesta) decorrem das questões orientadoras do estudo e do

quadro referencial teórico exposto e prefiguram uma matriz de análise comum a toda a recolha e tratamento de dados de opinião, com as necessárias adaptações ao tipo de instrumento ou de tratamento usado, às fontes de informação consultadas e ao material recolhido.

Neste sentido, os temas e categorias deste guião vão surgir também no questionário a realizar aos formandos, à excepção da última categoria aqui referida (efeitos da avaliação na proposta curricular), que é específica desta fonte de informação.

Os mesmos temas e categorias serão ainda usados para a elaboração do guião da entrevista final ao formador, de modo a que os resultados das duas entrevistas possam ser comparados.

A entrevista foi transcrita e realizou-se uma análise de conteúdo tendo como referência os temas e categorias do guião. Os procedimentos que utilizámos para realizar a análise de conteúdo são descritos e fundamentados no ponto seguinte, a propósito da análise de conteúdo das respostas às perguntas abertas do questionário. Da análise realizada sobre a entrevista resultou o quadro que apresentamos na página seguinte.

Na entrevista, a formadora esclarece e desenvolve o tipo de estratégias de formação que pretende usar, incidindo nas estratégias que podemos considerar como centradas no processo e na análise (Ferry, 1983). Em relação às primeiras, salienta a diferenciação dos processos de aprendizagem de cada formando, a optimização das experiências profissionais anteriores, a troca de experiências e as potencialidades do trabalho em pequenos grupos, como os extractos seguintes ilustram:

(as sessões constituem) “um espaço de aprendizagem em que há uma diferenciação nas formas de aprendizagem de cada um dos formandos, porque os pontos de partida são diferentes”

“Formo sempre os grupos de forma heterogénea em relação aos níveis de ensino onde dão aulas e à experiência de trabalho nesta área, porque isso vai enriquecer os outros (...). “O facto de serem turmas formadas por professores de diferentes níveis de ensino é óptimo, porque há diferentes perspectivas e isso permite ampliar a visão que cada um traz da criança e do ensino, abre horizontes numa visão não compartimentada (...)”

“(...) é importante que haja troca de experiências entre quem já trabalhou nesta área e quem só tem a visão de dentro da sala de aula, porque isso obriga a ter em consideração outras perspectivas (...)”

A avaliação do processo de formação, uma estratégia formativa?
Da análise das práticas ao esboço de um modelo de formação.

Quadro 38 – Grelha de análise da entrevista à formadora

TEMAS	CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS	INDICADORES
Processo de formação	Estratégias de formação	Centradas nas aquisições	Exposição teórica
			Organização da informação
		Centradas no processo	Situações que permitam a diferenciação do processo de aprendizagem dos formandos
			Situações que optimizem a heterogeneidade das experiências dos formandos
			Situações que favoreçam a troca de experiências
			Situações que favoreçam o trabalho em grupo
	Forma de avaliação dos formandos	Centradas na análise	Situações de trabalho a pares para análise de textos e vídeos
			Situações de trabalho de grupo para pesquisa e reflexão sobre os temas
		Contributo para as aquisições	Aquisição dum quadro teórico consistente
			Aquisição de uma visão continuada do processo de ensino/aprendizagem
		Contributo para o processo	Trabalhos de grupo realizados nas aulas
			Organização dos grupos para o trabalho
Resultados (esperados) da Formação	Objectivos gerais	Contribuir para a melhoria do sistema educativo	Mudar a concepção do professor de educação especial
			Mudar a forma como as escolas perspectivam as diferenças
		Melhoria do desempenho profissional	Saber sensibilizar as escolas para necessidade de adequar o currículo ao aluno
			Saber intervir no contexto da escola e não apenas com o aluno
	Objectivos específicos	Capacidades	Trabalhar em cooperação com outros agentes educativos
			Analisar e discutir situações pedagógicas com os colegas
			Interagir e negociar nos órgãos da escola
		Atitudes	Aceitar a diferença
			Aceitar percursos curriculares diferenciados
		Conhecimentos	Conhecer os princípios orientadores da educação especial
			Conhecer a evolução histórica dos modelos de educação especial
			Conhecer as orientações normativas das funções do professor de apoio
			Analisar os conceitos subjacentes à terminologia que usam
Avaliação da Formação	Função da avaliação pelos formandos	Recapitulativa	Escassa informação das fichas avaliativas tradicionais
			Relevância da informação dada em questões abertas
		Formativa	Posição activa face à formação
			Projecto individual de formação
	Critérios de avaliação da formação	Relativos ao processo de formação	Contributo para a mudança de práticas do formador
			Adequação das estratégias e meios
			Adequação das formas de avaliação

“(...) e por isso é muito importante que possam trabalhar em grupo (...)”;
“isto é um seminário, espaço por excelência para trabalhos em grupo (...)”.

No discurso da formadora, há também referências a estratégias centradas na análise, as quais surgem quando esta explicita o tipo de trabalhos a realizar nas aulas, em pequenos grupos, ou o enfoque dos debates a partir de vídeos sobre situações prática:

“Trabalhos em que tenham que organizar e sintetizar a informação relevante e que depois a saibam analisar criticamente, à luz da possibilidade de pôr em prática (...)”; “(...) pesquisar e aprofundar os temas que escolhem.”

Surgem ainda referências a estratégias centradas nas aquisições, as quais aparecem no contexto específico da exposição e organização de informação teórica que precede ou remata os trabalhos realizados pelos formandos ou os debates em grande grupo, como se pode ver nos excertos seguintes:

“Mas, lá está, eles só partem para os trabalhos em grupo para os temas mais restritos depois de haver a tal introdução geral, os referenciais teóricos que precisam para poder abordar os textos (...) as aulas mais teóricas que alimentam a reflexão vão-se intercalando (...)”

Quanto à forma de avaliação dos formandos, a formadora utiliza os trabalhos realizados e apresentados nas aulas como objecto de avaliação das aprendizagens realizadas, tendo em conta não apenas o produto, mas também a forma como os grupos se organizam na realização do trabalho, contribuindo o objecto de avaliação, portanto, para o processo formativo. O trabalho parte da escolha de um dos temas do programa e consiste numa síntese da informação fornecida e/ou seleccionada pelos formandos e na reflexão crítica sobre essa informação, analisando as suas implicações na prática, pelo que tem uma vertente que contribui para a análise do real. Na avaliação desse trabalho tem ainda em conta a aquisição de conhecimentos, como o excerto seguinte mostra:

“... Eu depois avalio conforme, por um lado, o nível teórico e, por outro, a capacidade que o grupo teve de reflectir sobre a informação e questionar as implicações que isso irá ter na realidade das escolas e a capacidade de introduzir pistas para a prática”

No que respeita aos resultados que a formadora espera que a formação venha a ter, é possível identificar nas suas respostas objectivos gerais e objectivos mais específicos.

Os objectivos gerais incidem sobre a melhoria do sistema educativo e a melhoria do desempenho profissional e ambos surgem numa perspectiva de mudança. Em relação ao primeiro, pretende-se mudar a concepção de professor de educação especial e mudar a forma como as escolas perspectivam as diferenças, como os dois excertos seguintes mostram:

“O meu objectivo é mudar toda a concepção que eles trazem da educação especial, na base do deficiente (...). Uma formação em que os futuros professores de educação especial se deixem de ver a si próprios como os experts, com um gabinete ao lado do psicólogo, sem que o seu trabalho afecte minimamente a estrutura da escola e o funcionamento das salas de aula. (...) Mudar de atitude e perceber o seu papel num quadro mais alargado de competências de intervenção na escola (...) adquiram uma visão mais sistémica que lhes permita intervir na construção do projecto educativo de escola”

Estes objectivos gerais são coerentes com o objectivo definido no plano curricular, contribuindo para uma melhor explicitação de intenções. Já os objectivos específicos que surgem no discurso da formadora não apareciam expressos no plano curricular, sendo portanto uma especificação dos objectivos gerais que a entrevista permitiu identificar. São expressos em termos de capacidades (trabalhar em parceria com outros agentes educativos, analisar e discutir situações pedagógicas com os outros docentes, interagir e negociar nos órgãos da escola), atitudes (aceitar e lidar com as diferenças, aceitar a existência de percursos curriculares diferenciados) e conhecimentos (conhecer os princípios orientadores da educação especial, conhecer a evolução histórica das concepções e modelos de intervenção em educação especial, conhecer as orientações normativas das funções do professor de apoio, analisar os conceitos subjacentes à terminologia que usam). Embora, como vimos, estes objectivos específicos não surjam explicitados na proposta curricular, enquanto tal, são coerentes com o objectivo geral nela enunciado e os conteúdos então expressos.

Assim, em relação ao desenvolvimento de capacidades, a formadora afirma, por exemplo:

“Procura-se desenvolver nos formandos capacidades de intervenção com a criança, mas nunca isoladamente (...) tendo sempre em conta o trabalho em cooperação com os outros professores”

ou

“Há níveis de cooperação que é sempre possível atingir, na base da análise dos casos, da preparação de aulas, da construção de instrumentos (...), no sentido de que, mesmo que tenham que intervir directamente com a criança, têm que lidar com os adultos, saber negociar, saber interagir.”

No que respeita à mudança de atitudes, a formadora refere, por exemplo:

“é preciso que percebam que o currículo tem que ser encarado de modo a que (as crianças) possam fazer um caminho individualizado (...) aceitar que haja crianças com trajetórias diferentes dentro da escola.”

E, no que se refere a conhecimentos, a formadora explicita que é necessário...

“confrontá-los (aos formandos) com os princípios orientadores da educação especial (...) introduzir noções básicas expressas no quadro normativo e que eles vão depois usar na prática das escolas”

e também

“fornecer-lhes um quadro teórico de reflexão com a preocupação de estabelecer uma linguagem comum (...) eles trazem a terminologia, mas nunca analisaram os conceitos subjacentes a esses termos (...)”

Quanto à avaliação da formação, a formadora refere a intervenção dos formandos quer numa perspectiva recapitulativa, quer numa perspectiva formativa. Em relação à perspectiva recapitulativa, sugere que as fichas avaliativas clássicas que tem usado (nas quais predominam as questões fechadas com itens para apreciar numa escala valorativa) dão muito pouca informação, embora as perguntas abertas que surgem no final dessas fichas possam fornecer algumas indicações relevantes, uma vez que “os obriga a pensar sobre o que realmente aprenderam, que novas perspectivas é que o seminário lhes abriu, que processos podem desenvolver na prática (...)”.

A este formato de avaliação, a formadora contrapõe uma outra que, no plano ideal, mas não da concretização, possa adquirir um carácter mais formativo, permitindo aos formandos ter uma posição activa face à formação e contribuindo para que construam o seu próprio projecto individual de formação, como os extractos seguintes sugerem:

“seria necessário tempo para os (aos formandos) pôr a pensar a sério sobre a formação, colocá-los numa posição activa em relação à formação (...), colocá-los a pensar: o que é que este seminário me pode trazer de novo, o que é que gostaria de desenvolver ao longo deste período de tempo (...).

Devia haver um modelo de avaliação formativa que contribuísse para que cada um desenvolvesse um projecto individual de formação”

Este tipo de avaliação permitiria ainda contribuir para um maior ajustamento da formação à necessidades e expectativas dos formandos. Na ausência de dispositivos formais que os concretizem, tais ajustamentos operam-se numa base informal. Refere, por exemplo, que:

“O programa é flexível, muda-se a partir das conversas que se têm com eles, das experiências que eles vão relatando nas aulas (...) É sempre possível adaptar ao tipo de público (se há mais educadoras de infância, mais professores do terceiro ciclo; se há gente que já tem muitos anos como professor de apoio ou pessoas que nunca tiveram contacto com essa realidade) e logo na discussão do programa é possível perceber as experiências deles.”

A partir destas informações, é possível concluir que a formadora tem recorrido a fichas avaliativas tradicionais como modo de obter uma apreciação final dos formandos sobre a formação que ela orienta; desenvolve ainda processos informais de recolha de informação no decurso da acção, os quais permitem ajustar e reorientar o processo.

Em síntese, a formadora tende a escolher estratégias de formação centradas no processo e na análise, apostando na criação de situações que permitam uma aprendizagem diferenciada dos professores, a partir do seu percurso profissional, e que, em simultâneo, rentabilizem as experiências anteriores para todo o grupo, utilizando a heterogeneidade do grupo como recurso formativo, pelo que dá especial relevo ao trabalho de grupo. O trabalho de grupo realizado nas aulas é objecto de avaliação, integrando-se esta, portanto, no processo formativo. No discurso da formadora, é reconhecível a preocupação com o desenvolvimento diferenciado dos professores e uma aposta nas vivências da situação formativa não apenas por contribuírem para esse desenvolvimento, mas também pelo seu potencial isomórfico, uma vez que coincidem, em grande parte, com as competências a desenvolver pelos formandos.

Os objectivos gerais da formação têm claramente um enfoque na mudança de concepções e práticas no contexto da escola, explicitando o objectivo geral expresso no plano curricular. Os objectivos específicos decorrem do objectivo geral e são formulados

em termos de competências, atitudes e conhecimentos que se articulam com os conteúdos definidos no plano curricular.

Quer ao nível do processo de formação, quer ao nível dos resultados que se espera que a formação proporcione, é notória a congruência entre o plano curricular e a informação fornecida pela entrevista.

Na linha das conclusões que pudemos extrair do estudo das avaliações realizadas nos/pelos centros de formação e que constam no capítulo anterior, esta formadora usa procedimentos formais de apreciação da formação pelos formandos, tal como o sistema exige, mas que pouca informação lhe fornecem e, em simultâneo, recorre a processos informais de avaliação que lhe permitem ajustar a acção, no início desta e no seu decurso.

3. COMPARAÇÃO DOS DOIS GRUPOS NO INÍCIO DA FORMAÇÃO

3.1. Metodologia da recolha, tratamento e comparação dos dados

Para a caracterização sócio-demográfica dos formandos, teve-se em consideração: o género, a idade, os anos de experiência docente, o nível de docência, os anos de experiência nas funções para as quais a formação habilita⁹⁵ e o tipo de inscrição na formação. Estes dados foram tratados estatisticamente, utilizando o teste do Qui-quadrado quando as variáveis são qualitativas (nível de docência) e o teste de Mann-Whitney quando as variáveis são quantitativas (idades, anos de experiência docente, anos de experiências nas funções para as quais a formação habilita).

As opiniões dos formandos foram recolhidas, como o dispositivo do estudo previa, através de questionário de resposta aberta. Optou-se por este tipo de instrumentos porque, como vimos no terceiro processo de avaliação da formação que descrevemos no primeiro capítulo da parte III, um questionário que cobrisse todas as alternativas de resposta fechada seria necessariamente muito longo, correndo-se o risco de desmotivar os inquiridos ou de obter respostas pouco reflectidas (Gighlione e Matalon, 1993). O questionário aberto tem ainda a vantagem de favorecer o aparecimento de novas e inesperadas respostas, não previsíveis a partir dos resultados anteriores (Moreira, 2005). De facto, as perguntas de resposta aberta orientam apenas em relação ao tema, permitindo uma construção do sujeito que fornece informação directa (tomada de posição em relação aos aspectos explícitos da pergunta) e indirecta (elementos significativos em que o sujeito fundamenta e esclarece o sentido da sua resposta) (González-Rey, 2005).

Na formulação das perguntas optou-se pelo completamento de frases, uma vez que este permite produzir indicadores com uma certa uniformidade textual (favorecendo o processo descritivo que dá início à análise de conteúdo) e permite ainda, através do processo de interpretação, apreender leituras do real que não se esgotam na resposta à pergunta concreta, dando antes origem a novas informações que podem proporcionar acesso a outras questões e problemas, não equacionadas pelo observador. Segundo

⁹⁵ Esta situação ocorre quando existe, no sistema, escassez de recursos humanos com a habilitação necessária; nesses casos, o vínculo do profissional à função/cargo é transitório.

Gonzalez-Rey (2005), o valor principal deste instrumento é a sua capacidade geradora, que se traduz na produção de mais informação, informação que o sujeito associa à anterior (assumindo um carácter projectivo), o que abre novos campos de pesquisa.

Tal como a entrevista à formadora, o questionário foi construído a partir de 3 grandes temas: o processo de formação, os resultados da formação e o papel da avaliação da formação. Em relação ao processo, considerámos que as preferências relativas às estratégias/recursos e às formas de avaliação dos formandos seriam as categorias-chave, uma vez que permitem compreender a orientação predominante da acção formativa (Ferry, 1983; Joyce, 1980). Neste sentido, pedimos aos professores/formandos que referissem as estratégias de formação que gostariam de ver postas em prática, bem como as formas através das quais preferiam ser avaliados. (“Quanto às estratégias de formação, gostaria que...”; “A avaliação dos formandos deveria...”)

Para conhecer os resultados que se espera que a formação venha a ter, considerámos as expectativas dos formandos, que distinguimos das necessidades de formação expressas. Por necessidades de formação entendemos “o conjunto de preocupações, desejos, carências e problemas sentidos ou percebidos pelos professores no desenvolvimento do processo educativo” (Montero, 1990), definição por nós já usada em trabalhos anteriores.

A transformação das necessidades de formação em objectivos formativos (Barbier, 1986), porém, é um processo lento e demorado e as tentativas de o agilizar são, regra geral, redutoras, se não mesmo enganosas, dando azo ao “imperialismo que, na prática, o formador ou investigador tende a exercer (em função do seu estatuto em relação à instituição de formação ou, simplesmente, em função do seu estuto de perito)”, apesar de, aparentemente, ser o formando a identificar as suas necessidades (Estrela, Madureira e Leite, 1999:46).

Para evitar este risco, a identificação de necessidades de formação deve constituir-se como um processo gradual de consciencialização e precisão, pela parte do sujeito, dos elementos presentes na definição anterior: consciencialização de dificuldades muitas vezes não assumidas enquanto tal; precisão na identificação das carências que possam ser resolvidas pela formação; precisão ainda na distinção entre os desejos que se confundem com “modas” pedagógicas e aqueles que a prática pedagógica e organizacional efectivamente cria; consciencialização também das preocupações que emergem de

situações com as quais não se sabe lidar (Rodrigues e Esteves, 1993; Madureira, 1997; Leite, 1997; Estrela, Madureira e Leite, 1999; Rodrigues, 1999). Um processo desse tipo não cabia no âmbito deste estudo.

Por isso, e tendo em conta a definição anteriormente citada, considerámos que as necessidades de formação expressas pelos formandos de forma directa no início da formação se referem sobretudo às razões pelas quais os professores procuram a formação. Assim, pedimos aos inquiridos que referissem os motivos pelos quais procuraram a formação (“Procurei esta formação porque...”)

Barbier (1986) considera que a formulação de expectativas de formação constitui uma etapa anterior à da identificação de necessidades, correspondendo à expressão inicial e imperfeita daquilo que os sujeitos esperam ver concretizado através da formação. Foi neste sentido que entendemos a utilizámos a noção de expectativa, a qual, para efeitos deste estudo, definiremos como a “esperança (da ocorrência de algo), baseada na suposição de direitos, probabilidades ou promessas”⁹⁶.

Considerámos, no entanto, que existiam expectativas de carácter mais geral, correspondendo às dimensões que Dupuy (1995) define para o conceito (evolução do estatuto sócio-profissional, regulação sócio-afectiva do trabalho e condições de vida) e expectativas mais específicas, relativas aos efeitos imediatos da formação de professores (Sparks e Loucks-Horley, 1990; Bramley, 1997). Assim, sugerimos aos professores em formação que explicitassem as expectativas gerais relativas ao contributo da formação (“Espero que os conhecimentos adquiridos possam contribuir para...”) e as expectativas relativas aos resultados mais específicos do processo (“Espero aprender/aprofundar...”).

Foi ainda pedido aos formandos que se auto-avaliassem face ao programa (“Avaliando os meus conhecimentos nesta área considero que...”), uma vez que esta operação é essencial para qualquer processo de aprendizagem que se queira auto-regulado. Porque se trata de uma auto-avaliação face a metas definidas do exterior, trata-se de um grau relativamente fraco de auto-avaliação (Laveault, 2001; 2004); mas permite, no

⁹⁶ In: Grande Dicionário da Língua Portuguesa Cândido de Figueiredo, Vol.I (1996). Cf. Longman Dictionary of Contemporary English (1985): “*The condition of expecting; to think that something will happen; to consider that something is likely to come or happen*”

mínimo, uma tomada de consciência de si mesmo face ao programa e, eventualmente, uma tomada de decisão face às aprendizagens, no sentido de uma maior auto-regulação.

No que respeita ao terceiro tema, avaliação da formação, foi pedido aos formandos que se pronunciassem sobre o tipo de intervenção que eles próprios devem ter nesse processo e os critérios que usam para avaliar (“Considero que o papel dos formandos no processo de avaliação da formação...”; “Os critérios que utilizo para apreciar as formações em que participo são...”). Pretendíamos, com estas questões, saber a consciência que os formandos tinham sobre as suas funções na avaliação da acção e dos critérios que usam (Ardoino, 2001). Esta consciência parece essencial para que os formandos assumam um papel activo no desenrolar da formação (Vial, 2001) e para que seja possível construir um referencial comum para a formação e para a avaliação (Rodrigues, 1998, 2004).

Uma primeira versão do questionário foi testada numa pequena amostra de formandos, de modo a identificar possíveis problemas na formulação das questões. Obtivemos, assim, a grelha para o questionário inicial que sintetizamos no quadro seguinte. O questionário foi aplicado na segunda sessão de formação, após uma breve explicação sobre os objectivos e procedimentos do estudo (grupo A). No grupo B esta explicação foi mais detalhada, uma vez que se pretendia a concordância dos formandos relativamente ao processo de negociação a iniciar. O preenchimento do questionário pelos formandos levou aproximadamente 30 minutos.

Quadro 39- Questionário inicial aos formandos

TEMA	TÓPICOS	QUESTÕES ⁹⁷
Processo de formação	Preferências relativas a estratégias	Quanto às estratégias de formação, gostaria que...
	Preferências relativas a formas de avaliação dos formandos	A avaliação dos formandos deveria...
Resultados da formação	Necessidades de formação	Procurei esta formação porque...
	Expectativas gerais face à formação face à formação	Espero que os conhecimentos adquiridos possam contribuir para...
	Expectativas específicas	Espero aprender/aprofundar...
	Auto-avaliação face ao programa	Avaliando os meus conhecimentos nesta área considero que...
Avaliação da formação	Função da avaliação pelos formandos	Considero que o papel dos formandos no processo de avaliação da formação...
	Consciência dos critérios de avaliação	Os critérios que utilizo para apreciar as formações em que participo são...

⁹⁷ A ordem das questões aqui apresentada não corresponde à ordem das questões no questionário passado aos formandos.

A análise de conteúdo realizada teve como “pano de fundo” um quadro de referência pré-existente (os temas e as categorias, presentes no planeamento dos questionários do quadro anterior, bem como no guião da entrevista à formadora), mas seguiu processos indutivos no que respeita à criação de sub-categorias e indicadores. Em termos gerais, passou pelas seguintes fases:

- a) “Leitura flutuante” (Bardin, 1979), com o objectivo de apreender o sentido global dos dados e colocar hipóteses de categorização;
- b) Recorte em unidades de registo. Considerámos unidade de registo as afirmações com sentido que completavam o início da frase fornecida no questionário, podendo, numa mesma resposta, surgir mais do que uma unidade de registo, geralmente separada por vírgulas. Algumas respostas não se limitavam a completar a pergunta, acrescentando outras frases que desenvolviam a resposta inicial, as quais foram recortadas de acordo com a ideia-base do discurso dos inquiridos. As unidades de registo são, aqui, “fragmentos de texto com sentido autónomo para o objectivo da investigação, necessária e exclusivamente fundamentadas no quadro dos objectivos da pesquisa e dependentes dos pressupostos de investigação” (Rodrigues, 1999:385).
- c) Referência das unidades de registo à unidade de contexto (Bardin, 1979). Como unidade de contexto utilizámos todas as respostas ao questionário, na medida em que permitiam esclarecer o sentido de algumas afirmações/partes de texto menos claras.
- d) Criação de indicadores. Após o trabalho de recorte em alguns questionários, foi possível começar a construir indicadores, os quais decorreram das ideias expressas pelos inquiridos e respeitaram as características de homogeneidade, exaustividade, pertinência para o objectivo do estudo e exclusão recíproca (Bardin, 1979, Ghiglione e Matalon, 1993). Neste processo, usámos a comparação e diferenciação, agrupando as unidades de registo em termos do significado central do conceito que incluía (Vala, 1986; Lemos, 1993). A formulação do indicador correspondeu a uma paráfrase do discurso dos sujeitos, reduzido à sua ideia central (ou tema, segundo Bardin, 1979, Quivy e Van Campenhoudt, 1992, Ghiglione e Matalon, 1993) de modo a poder ser comparado e agrupado com o discurso de outros, mantendo esse enunciado tão fiel quanto possível à ideia original de cada um dos inquiridos. A partir do tratamento de um certo número de respostas aos questionários, os indicadores estabilizaram-se numa

significação fixa, proporcionando uma invariância entre as unidades de registo e os indicadores que, segundo alguns autores permite verificar a validade interna do processo (Rodrigues, 1998).

- e) Criação de sub-categorias. Os indicadores foram depois agrupados, pelo mesmo processo, em sub-categorias provisórias, às quais foram confrontadas com as categorias e temas previamente definidos e com os objectivos que formulámos para cada uma das questões e que apresentámos no quadro anterior. Esse confronto permitiu reformular e precisar as sub-categorias à luz do quadro teórico que dera origem à definição dos objectivos para cada uma das perguntas do questionário e à matriz de análise pré-existente, formada pelos temas e categorias.

Existiu, assim, a partir do processo de recorte em unidades de registo, uma primeira fase de categorização, mais descritiva, e uma segunda fase, mais interpretativa (Rodrigues, 1999). Na primeira fase, a construção dos indicadores e o seu agrupamento em sub-categorias foram processos que, embora orientados pelos temas e categorias que presidiram à construção do questionário, estavam ainda muito ligados ao discurso dos sujeitos, tal como estes o tinham enunciado. Na segunda fase, realizámos um processo de inferência, lendo o conteúdo manifesto no quadro teórico que orienta este trabalho. A dissociação entre estas duas fases parece fundamental para garantir que o processo de inferência só é feito após o processo descritivo, assegurando o respeito pelo sentido que os inquiridos dão ao discurso e uma objectividade procedimental, controlada por critérios discerníveis e enunciáveis. Tal não retira à análise de conteúdo, porém, o seu carácter intuitivo e subjectivo (Rodrigues, 1998), tratando-se sobretudo de garantir a objectividade básica da qual resulta “a reprodutibilidade dos processos e a repetibilidade dos resultados” (Rodrigues, 1999).

A validade da análise de conteúdo efectuada foi sendo testada com os formandos do grupo B, através da devolução dos dados⁹⁸; a fiabilidade foi testada intra-observador, algum

⁹⁸ A validade semântica (referente à leitura da mensagem) e a validade da codificação (ou utilização correcta do instrumento de análise, i. é a sua precisão) são os critérios específicos da análise de conteúdo, segundo Rodrigues (1998). Ambos dependem da teoria que fundamenta e fornece as regras de leitura e as regras de codificação. A própria confirmação pelas fontes só constitui um critério externo de validação à luz de um quadro teórico e, no mesmo sentido, o coeficiente de concordância entre analistas requer a explicitação de processos interpretativos face a um padrão referenciado teoricamente. Neste sentido, para este autor, “a fundamentação e sistematização dos instrumentos de leitura são o único garante quer da fiabilidade, quer da

tempo após a análise, e inter-observadores, utilizando amostras de questionários dos dois grupos e tendo como matriz os temas e categorias anteriormente referidos. O índice de acordos intra-observador foi de 90% e o índice de acordo inter-observadores foi de 80%, encontrando-se portanto o grau de fiabilidade dentro dos níveis considerados aceitáveis (Ghiglione e Matalon, 1993).

Aos indicadores e sub-categorias obtidos pela análise das respostas ao questionário inicial foi necessário acrescentar, porém, indicadores e uma sub-categoria⁹⁹ que só aparece no questionário final, de modo a criar uma grelha de leitura comum aos dois questionários.

A análise de conteúdo foi organizada em três grades temas: o processo de formação, os resultados da formação e o papel da avaliação da formação pelos formandos. Estes temas orientam também os questionários seguintes e as entrevistas à formadora., como vimos, a elaboração do questionário.

Apresentamos a análise dos resultados dos questionários relativa aos dois grupos, especificando as tendências de cada um¹⁰⁰ e comparando-as.

Para verificar a comparabilidade dos grupos A e B no momento inicial, usaram-se as variáveis sócio-demográficas e de história profissional dos formandos, bem como os resultados do primeiro questionário. Assim, utilizou-se o teste do Qui-quadrado para comparar os dois grupos quando as variáveis eram qualitativas (referência ou não referência) e o teste de Mann-Whitney para a igualdade de distribuição em amostras independentes, quando as variáveis eram quantitativas, mas a sua dimensão não permitia usar o teste T.

Os testes estatísticos têm como hipótese nula a igualdade da distribuição das diversas variáveis nos grupos A e B. A similaridade dos grupos traduz-se na hipótese de igualdade de proporções quando as variáveis são qualitativas (nível de docência e respostas ao questionário inicial) e na igualdade das ordenações quando a variável é quantitativa (idade, anos de experiência globais e anos de experiência nestas funções). Estas hipóteses

validade da análise (...)" (Rodrigues, 1998:211), pelo que o rigor e cientificidade da análise de conteúdo dependerão da formalização e fundamentação do sistema de interpretação da mensagem e da grade teórica construída (em articulação com o anterior); assim, a validade teórica surge como o critério fundamental de cientificidade da análise de conteúdo, sendo o seu critério último a coerência global da análise.

⁹⁹ Trata-se de uma das sub-categorias relativas às funções da intervenção dos formandos na avaliação da formação (e respectivos indicadores), que só surge nos resultados dos questionários finais.

¹⁰⁰ As respostas dos dois grupos foram tratadas como um conjunto, pelo que, num grupo, podem aparecer indicadores apenas com uma referência (sendo as restantes do outro grupo).

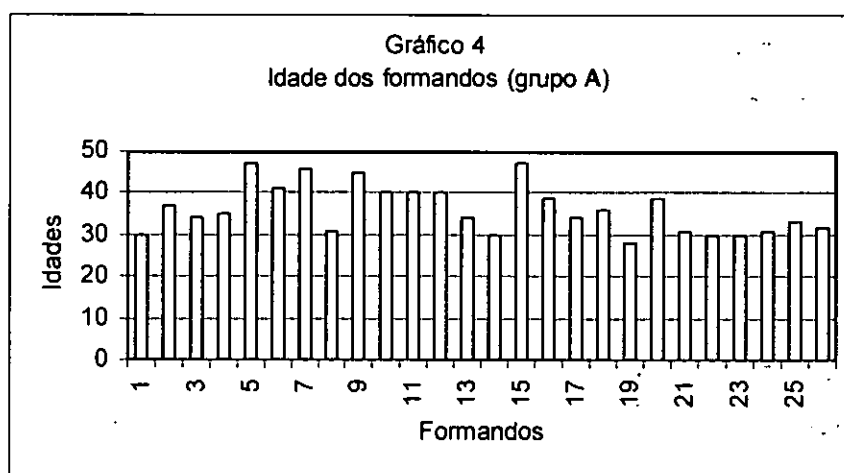
só são rejeitadas se a probabilidade associada ao valor do teste estatístico for inferior a 0.05 (5%).

De forma aleatória, escolheu-se o grupo B para ensaio do processo de negociação.

3.2. Caracterização sócio-demográfica dos formandos

Ambos os grupos são constituídos por 26 formandos¹⁰¹.

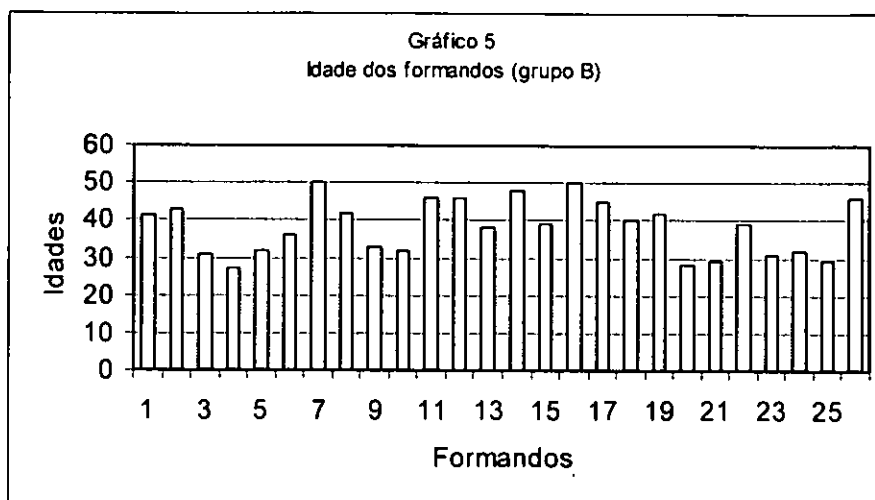
No grupo A, as idades variam entre os 28 e os 47 anos, sendo a média de 36 anos e o desvio-padrão de 5,7, com a distribuição de idades que o gráfico 4 mostra.



✓
Distribuição das idades
dos formandos por
grupos

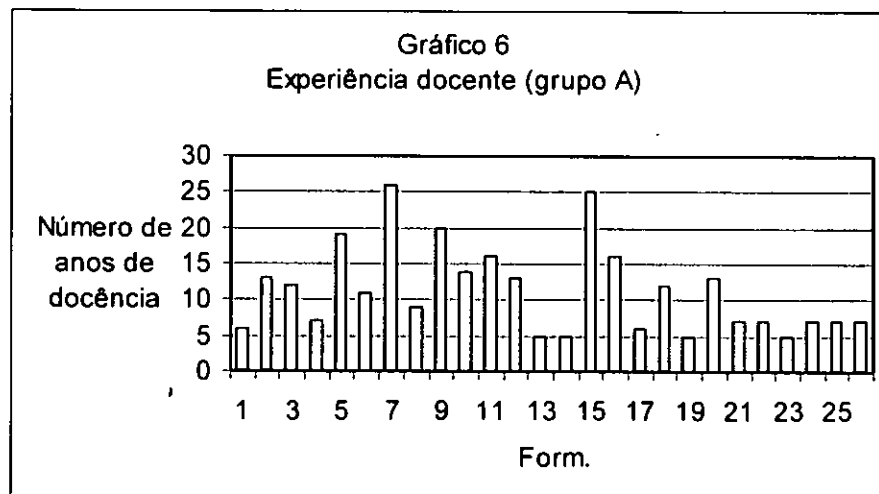
No grupo B, a idade dos formandos varia entre os 27 e os 50 anos, sendo a média de 38 anos e o desvio padrão de 7. O gráfico 5 mostra a distribuição das idades deste grupo.

¹⁰¹ Os grupos tinham 30 formandos cada; no entanto, não foi possível recolher questionários de todos os formandos nos vários momentos em que estes foram aplicados, pelo que apenas se contabilizaram para este estudo os formandos que tinham preenchido todos os questionários.

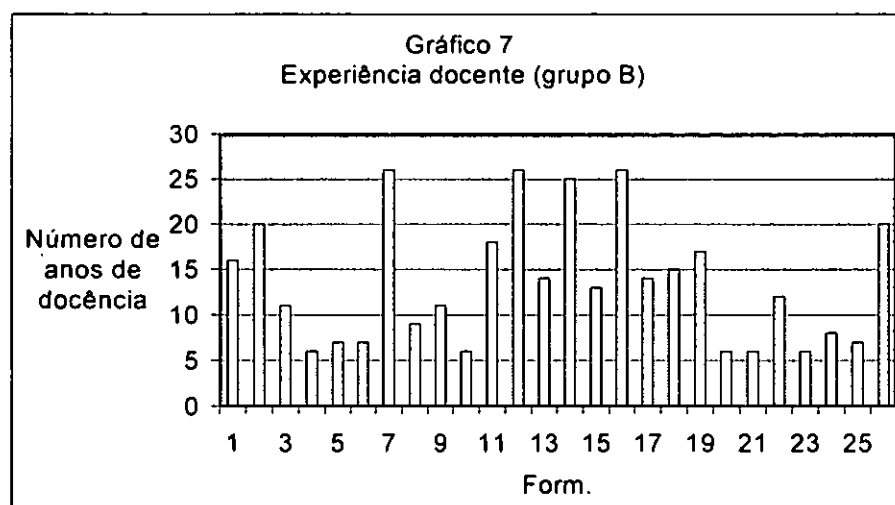


Em cada um dos grupos, há dois formandos do sexo masculino, sendo os restantes do sexo feminino.

Quanto aos anos de experiência docente, no grupo A a variação é entre 5 e 26, sendo a média de 11,2 e o desvio padrão de 6, com a distribuição dos anos de serviço apresentada no gráfico 6.



No grupo B, os anos de experiência docente variam entre 6 e 26 anos, com a distribuição que o gráfico 7 apresenta. A média dos anos de serviço é de 13,5 e o desvio padrão de 6,9.



Quanto ao nível de docência em que exercem a profissão, dos 26 professores do grupo A, 6 são educadores de infância, 13 são professores do 1º Ciclo do Ensino Básico e 7 são professores do 3º Ciclo.

No grupo B, dos 26 formandos, 7 são educadores de infância, 11 são professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, um é professor do 2º Ciclo e 7 são professores do 3º Ciclo.

Parte destes professores exerce já, no sistema educativo, as funções para as quais este curso habilita. Assim, no grupo A, um dos professores tem 15 anos de serviço na área da Educação Especial, enquanto catorze nunca exerceram essas funções. Os restantes exercem-nas há pelo menos 1 ano (entre 1 e 6 anos). A média do tempo de exercício destas funções é 2 anos, sendo o desvio padrão de 4.

No grupo B, um professor tem 10 anos de serviço nesta área, enquanto quinze nunca exerceram essas funções. Os restantes exercem-nas há pelo menos um ano (entre 1 e 5 anos). A média desta variável é 1,3, sendo o desvio padrão de 2,3.

Em cada um dos grupos há dois dos formandos estão a frequentar o curso como acção de formação contínua, enquanto os restantes se inscreveram no curso de especialização.

Utilizando o teste de Mann-Whitney, foi possível concluir que os grupos A e B não apresentam diferenças significativas no que respeita a distribuição das idades ($p=0.313$), distribuição de anos de serviço ($p=0.198$) e distribuição dos anos de serviço no desempenho

de funções que requerem especialização ($p=0.957$). Para comparar os níveis de docência¹⁰² utilizou-se o teste do Qui-quadrado, cujo resultado também mostra não existirem diferenças significativas entre os grupos ($p=0.856$). Não foram tratados os dados relativos ao género e tipo de inscrição na formação, devido à sua evidente comparabilidade (2 formandos do sexo masculino em cada um dos grupos; 2 inscrições no seminário como formação contínua em cada um dos grupos).

3.3. Perspectiva dos formandos no início da formação

3.3.1. Preferências dos formandos quanto ao processo de formação

No tema “processo de formação” considerámos duas grandes categorias: as preferências relativas a estratégias e as preferências relativas a formas de avaliação dos formandos. No quadro seguinte, apresentamos os resultados das respostas dos formandos às questões que se inseriam neste tema, no questionário inicial. O total de referências dos formandos surge primeiro por indicador e depois por sub-categoria.

Como os totais por sub-categoria mostram, o sentido geral das preferências dos dois grupos expressam é semelhante: em ambos é notória a preferência por estratégias centradas no processo e, em menor grau, na análise; e ambos preferem formas de avaliação dos formandos que contribuam para o processo.

A análise por indicadores permite verificar a diversificação de estratégias formativas referidas pelos formandos. Alguns formandos especificam mesmo que as aulas devem recorrer a estratégias diversificadas, sendo esse o indicador que reúne maior consenso nos dois grupos. Estas respostas podem ser ilustradas pelos exemplos seguintes:

Quanto às estratégias de formação, gostaria que “fossem o mais diversificadas possível”(8A);

(...) “fossem diversificadas, utilizando diversos recursos (...)” (3B)

¹⁰² Para tratamento estatístico, foi necessário recodificar os níveis de docência em 3 categorias (educação de infância, 1º CEB e 3º CEB), uma vez que, em 52 formandos, apenas existia um professor do 2º CEB.

A avaliação do processo de formação, uma estratégia formativa?
Da análise das práticas ao esboço de um modelo de formação.

Quadro 40 – Preferências relativas ao processo de formação

CATEGORIA	SUB-CATEGORIA	INDICADOR	Total por indicadores		Total por sub-categorias	
			A	B	A	B
Preferências relativas a Estratégias e Meios	Centradas nas aquisições	Apresentação de temas pelo formador, com recurso a meios audio/visuais e/ou informáticos	2	3	4	6
		Apresentação, pelo formador, de casos e formas de intervenção	2	3		
	Centradas no Processo	Visitas a escolas	2	1	18	14
		Trabalhos de grupo	6	1		
		Troca de ideias e experiências	1	5		
		Discussão de temas e formas de intervenção	3	2		
		Aulas dinâmicas c/ estratégias diversificadas	6	5		
	Centradas na Análise	Observação e discussão de casos/alunos	4	4	14	12
		Observação de boas práticas inclusivas	2	6		
		Análise das experiências dos formandos	4	1		
		Trabalhos de pesquisa	4	1		
Preferências Relativas à forma de Avaliação dos formandos	Contributo para as aquisições	Nível de conhecimentos adquiridos	4	2	6	2
		Capacidade de usar os conhecimentos adquiridos	2	0		
	Contributo para o processo	Participação oral dos formandos nas aulas	2	6	20	25
		Trabalhos de grupo realizados nas aulas	14	16		
		Desempenho nos trabalhos de grupo	2	1		
		Apresentação de trabalhos à turma	2	2		
	Contributo para a análise	Reflexão crítica sobre leituras	2	1	8	9
		Trabalhos de pesquisa/aprofundamento teórico	6	8		

Como se pode verificar também no quadro, das estratégias centradas no processo, o grupo A salienta os trabalhos realizados em grupo, enquanto o grupo B prefere a troca de ideias e experiências.

Os formandos do grupo A afirmam, por exemplo:

Quanto às estratégias de formação, gostaria que “fossem activas, com trabalhos de grupo” (10A);

Enquanto no grupo B há tendência para salientar:

(...) “pudéssemos partilhar entre nós as nossas experiências nas escolas onde trabalhamos” (6B);

(...) “houvesse a possibilidade de diálogo entre os formandos e com o professor sobre as experiências que temos com as crianças (...)” (16B).

Das estratégias centradas na análise, aquela que é referida de igual modo por ambas as turmas é a observação e discussão de casos, mas surgem também várias referências à observação e análise de boas práticas, sobretudo no grupo B. Os excertos seguintes ilustram estas preferências:

Quanto às estratégias de formação, gostaria que “fossem a apresentação e discussão de casos de alunos com necessidades educativas especiais” (11A);

(...) “incidissem sobre a observação e análise de casos práticos, para sabermos analisar melhor as situações concretas” (8B);

(...) “tivessemos a oportunidade de contactar com boas práticas inclusivas dentro da sala de aula e da escola e as analisássemos, para compreender o que as faz resultar e porquê” (21B);

A análise das experiências e dos formandos e a realização de pesquisa sobre a problemática em estudo são também focadas, sobretudo pelos formandos do grupo A. Como exemplo, reproduzimos dois extractos:

Quanto às estratégias de formação, gostaria que (...) “levassem à pesquisa e análise das problemáticas em estudo, contribuindo para uma estruturação pessoal consolidada” (17A);

(...) “fosse um espaço aberto às preocupações de cada um e análise das situações reais que vivemos” (12A)

Quanto à forma de avaliação dos formandos, como vimos antes, os dois grupos preferem aquelas que contribuem para o processo e, nestas, de forma muito evidente, os trabalhos de grupo realizados nas aulas. Tal preferência, embora provavelmente se relacione com a possibilidade de rentabilização do tempo da formação (que decorre em período pós-laboral) é também coerente com a preferência relativa às estratégias. Os formandos afirmam, por exemplo:

A avaliação dos formandos, neste seminário, deveria “incidir na avaliação dos trabalhos de grupo desenvolvidos na aula” (3A);

(...) “ser realizada através do trabalho de grupo desenvolvido a partir dos interesses dos formandos” (6A)

(...) “ser avaliação contínua, através de trabalhos de grupo realizados na aula” (19B);

(...) “ser feita através de trabalhos de grupo, na aula se possível (...)” (17B)

As formas de avaliação que se podem inserir no modelo centrado na análise são em número claramente menor que as anteriores, mas menos dispersas por vários indicadores, pelo que é de realçar a escolha dos trabalhos de pesquisa/aprofundamento teórico. Um dos formandos afirma, por exemplo:

A avaliação dos formandos, neste seminário, deveria “ter como base o desempenho dos formandos em trabalhos de pesquisa e investigação, com leitura de textos e reflexão crítica.” (9B)

Em síntese, os dois grupos propõem diversas estratégias e actividades de formação (sugerindo um considerável repertório), mostrando ambos preferência por estratégias que podemos considerar como centradas no processo e, em menor grau, por estratégias centradas na análise. Quanto à forma através da qual serão avaliados, os formandos preferem claramente o tipo de produções que contribui directamente para o processo formativo. Nesta categoria, não existe a mesma diversidade de sugestões que na anterior, centrando-se as referências de ambas as turmas no trabalho de grupo realizado nas aulas.

3.2.3. Expectativas dos formandos quanto aos resultados da formação

No tema “resultados (esperados) da formação” englobámos a identificação de necessidades de formação, as expectativas gerais (correspondendo a grandes finalidades), as expectativas específicas (correspondendo a objectivos) e ainda a auto-avaliação face ao programa.

O quadro da página seguinte permite comparar os resultados da análise de conteúdo das respostas dos formandos dos dois grupos às questões que, no questionário inicial, se inseriam neste tema.

A avaliação do processo de formação, uma estratégia formativa?
Da análise das práticas ao esboço de um modelo de formação.

Quadro 41 – Expectativas face aos resultados da formação

CATEGORIA	SUB-CATEGORIA	INDICADOR	Total por indicadores		Total por sub-categorias	
			A	B	A	B
Necessidades de formação	De carácter defectológico	Carências da formação inicial	5	1	9	4
		Dificuldades na prática pedagógica	4	3		
	De carácter desenvolvimentista	Preocupação em melhorar a prática pedagógica	6	10	21	22
		Desejo de conhecer novas abordagens	15	12		
Expectativas gerais	Contributo para a melhoria do sist. ed.	Melhorar a qualidade do ensino	2	1	4	3
		Contribuir para o sucesso dos alunos	2	2		
	Valorização pessoal e profissional	Alargar os conhecimentos	5	5	9	8
		Adquirir maior confiança profissional	2	3		
		Partilhar ideias e conhecimentos	2	0		
	Melhoria do desempenho profissional	Melhorar da prática pedagógica	13	8	16	16
		Melhorar a intervenção nos apoios educativos	3	7		
Expectativas específicas	Capacidades	Intervir junto de alunos com NEE	7	4	10	11
		Elaborar programas para alunos com NEE	0	5		
		Identificar e encaminhar alunos com NEE	3	2		
	Atitudes	Saber lidar com a inclusão na escola	4	0	6	3
		Saber cooperar com os colegas	2	3		
	Conhecimentos	Necessidades Educativas Especiais	4	4	18	24
		Escola inclusiva	6	4		
		Aspectos legais da inclusão escolar	2	7		
		Factores de sucesso nas práticas de inclusão	1	5		
		Estratégias de intervenção p/ alunos com NEE	5	4		
Auto-avaliação face ao programa	Nível de iniciação	Nenhuns	3	3	12	11
		Poucos	9	8		
	Nível de Aprofundamento	Alguns	9	11	11	13
		Médios	2	2		

Em ambos os grupos, predominam as necessidades de formação que podemos considerar de cariz desenvolvimentista, em detrimento daquelas que podem ser consideradas de cariz defectológico, o que parece indiciar uma perspectiva também ela desenvolvimentista da formação contínua, nestes professores. Nos dois grupos, este tipo de necessidades surge essencialmente através de respostas que expressam o desejo de conhecer novas abordagens e que podem ser ilustradas pelos extractos seguintes:

Procurei esta formação porque “senti necessidade de (...) desenvolver novas perspectivas e novas formas de actuação” (19A);

Procurei esta formação porque “senti necessidade de conhecer perspectivas que respondam melhor às necessidades dos alunos com necessidades educativas especiais” (22B);

Considerámos ainda de carácter desenvolvimentista as necessidades expressas em termos de preocupações com a melhoria da prática, as quais têm também alguma relevância para os dois grupos.

O tipo de necessidades formativas expresso é coerente com as expectativas gerais dos formandos face à formação, uma vez que ambos os grupos pretendem sobretudo a melhoria da prática profissional. Os excertos seguintes são exemplos deste tipo de expectativas:

Espero que os conhecimentos adquiridos possam contribuir para “me sentir competente para vir a exercer de forma eficaz as práticas necessárias para melhorar a integração de alunos com necessidades educativas especiais” (15A)

(...) “melhorar a minha prática, tornando-me mais capaz” (20B);

(...) “melhorar a planificação e a organização de actividades próprias para alunos com necessidades educativas especiais”(22B).

Embora em menor grau, a valorização pessoal e profissional é outra das expectativas gerais que os formandos referem com alguma consistência.

Quanto às expectativas específicas face à formação, os formandos de ambos os grupos dão especial relevo ao desenvolvimento de conhecimentos, relegando o desenvolvimento de capacidades e atitudes para segundo plano.

Os conhecimentos que os formandos de ambos os grupos esperam adquirir dizem respeito à temática da acção (abrangência do conceito de necessidades educativas especiais, aos aspectos legais da inclusão escolar, modelos específicos de intervenção com alunos com necessidades educativas especiais, etc). Destes temas, o único que não surge referido no programa é aquele que diz respeito aos modelos específicos de intervenção com alunos com necessidades educativas especiais, tema que é abordado noutras disciplinas no curso e extravasa o âmbito de um seminário de carácter introdutório. Os formandos referem, por exemplo:

Neste seminário, espero apreender/aprofundar “tudo o que é inerente às metodologias de trabalho com crianças com necessidades educativas especiais” (9A);

(...) “questões ao nível da concretização de actividades com os alunos com necessidades educativas especiais” (16A)

(...) “os meus conhecimentos sobre a legislação existente em relação às crianças com necessidades educativas especiais” (1B)

(...) “boas práticas na sala de aula e a nível da escola (20B)

As capacidades que os formandos pretendem desenvolver fazem parte das funções dos professores de educação especial (identificação, planeamento e intervenção com alunos portadores de NEE), sendo portanto coerentes com os objectivos do curso; no entanto, nem todas fazem parte dos objectivos deste seminário, de carácter introdutório à temática. Existe, portanto, alguma discrepância entre algumas das expectativas específicas dos formandos e os objectivos específicos do programa e da formadora.

Já as atitudes, se bem que referidas em menor grau pelos formandos de ambas as turmas (sobretudo pelos do grupo B¹⁰³), são coincidentes com aquelas que surgem no programa e que a formadora destacou, na entrevista.

Quanto à auto-avaliação dos formandos face ao programa, metade de cada um dos grupos situa-se no nível de iniciação (afirmando ter poucos ou nenhuns conhecimentos do tema) e metade no nível de aprofundamento (referindo ter alguns ou bastantes conhecimentos prévios relativamente ao mesmo).

Em síntese, os formandos de ambos os grupos identificam como principal necessidade formativa o desejo de conhecer novas abordagens e esperam que a formação venha a contribuir para melhorar a prática profissional. A procura de formação parece inserir-se, assim, numa lógica essencialmente desenvolvimentista.

No entanto, parecem considerar que esse desenvolvimento profissional se fará sobretudo através da aquisição ou aprofundamento de conhecimentos – ou, pelo menos, é a nível dos conhecimentos que centram as suas expectativas quanto aos resultados específicos desta formação. Com efeito, a referência a capacidades e atitudes é bastante menor que a referência a conhecimentos, nos dois grupos.

Se relacionarmos estas expectativas com as preferências relativas a estratégias formativas e formas de avaliação dos formandos a utilizar, conclui-se que os formandos de

¹⁰³ Diferença que não é estatisticamente significativa, de acordo com os resultados do teste do Qui-quadrado

ambos os grupos consideram que estratégias e formas de avaliação centradas no processo conduzem a resultados essencialmente relacionados com a aquisição de conhecimentos.

Por outro lado, se relembrarmos que a expectativa geral mais mencionada é a de melhorar a prática, concluímos que o grupo considera que essa melhoria se consegue mais pela aquisição de conhecimentos do que pelo desenvolvimento de capacidades e atitudes.

3.3.3. Perspectivas dos formandos quanto à avaliação da formação

Quanto ao tema “perspectivas sobre avaliação da formação”, considerámos duas categorias: as funções da avaliação da formação pelos formandos e a consciência dos critérios por estes utilizados para a avaliar.

Os resultados da análise relativa a este tema encontram-se no quadro seguinte. Em termos gerais, é de notar que este tema, no questionário, obteve menos respostas que os temas anteriormente analisados. Embora a escassez de respostas possa sempre ser imputada à forma de elaboração da pergunta (já que, apesar da testagem prévia, houve formandos que responderam como se se tratasse da sua avaliação na disciplina), parece-nos que tal se ficará a dever, pelo menos em grande parte, à indiferença dos formandos face à avaliação da formação.

Quadro 42 – Perspectivas sobre avaliação da formação

CATEGORIA	SUB-CATEGORIA	INDICADOR	Total por indicador		Total por sub-categoria	
			A	B	A	B
Funções da avaliação pelos formandos	Recapitulativa	Através de questionários finais	8	4	10	7
		Através de conversa informal no final da acção	2	2		
	Formativa ¹⁰⁴	Ajustamento a orientação das aulas	0	0	0	0
		Melhoria da prática do formador	0	0		
		Auto-orientação da aprendizagem	0	0		
Critérios de avaliação da formação	Relativos ao processo de formação	Dinâmica e clima das aulas	3	6	8	10
		Adequação de estratégias e recursos	5	4		
	Relativos aos resultados da formação	Utilidade na prática pedagógica	5	4	8	6
		Nível dos conhecimentos adquiridos	3	2		

¹⁰⁴ Apesar de não existir qualquer referência nos questionários iniciais que possa ser inserida nesta sub-categoria, ela aparece aqui para tornar possível a comparação com as referências que surgem nos questionários finais.

Como se pode verificar, os formandos dos dois grupos consideram que o seu papel na avaliação da formação deve ser o de dar a sua opinião no final, através do preenchimento de questionários, numa perspectiva que podemos considerar de apreciação recapitulativa. Nos questionários iniciais, de facto, não surgem referências à avaliação formativa. Os formandos afirmam, por exemplo:

Considero que o papel dos formandos na avaliação da formação “é responder a questionários finais no sentido de verificar se a formação correspondeu ou não às expectativas individuais” (2A)

(...) “(é), no final de cada módulo, através de um inquérito escrito a que os formandos respondem” (25B).

Quanto aos critérios que costumam usar para avaliar a formação em que participam, os formandos dão relevo quer aos que incidem sobre o processo, quer aos que incidem sobre os resultados. No entanto, o grupo B mostra uma ligeira tendência para se concentrar mais em critérios relativos ao processo – diferença que os resultados do teste mostrou não ser significativa. Em todo o caso, a posição do grupo B parece mais coerente com a preferência antes expressa por ambos os grupos por estratégias formativas centradas no processo.

Nos critérios relativos ao processo, os formandos assinalam a adequação das estratégias e recursos aos formandos e a dinâmica e clima das aulas.

Os critérios relativos a resultados dizem respeito à utilidade da formação para a prática profissional e ao nível de conhecimentos adquiridos.

Em síntese, a perspectiva dos formandos de ambos os grupos sobre o seu papel na avaliação da formação situa-se exclusivamente na dimensão de apreciação final de um processo vivido. É de notar ainda que muitos formandos não responderam a esta questão, o que pode relacionar-se, eventualmente, com a escassa importância que tem sido dada à avaliação da formação.

De algum modo, parece lícito sugerir que o uso de questionários finais para avaliar a formação, por imposição da entidade financiadora e creditadora, modelou a noção de avaliação que os formandos desenvolveram, não conseguindo estes prever formas alternativas para este processo; por outro lado existe, em alguns formandos, um alheamento

em relação a esta questão que pode ser devido à forma burocrática com que os procedimentos de avaliação têm sido usados.

3.3.4 Considerações sobre os resultados dos questionários iniciais

O teste do Qui-quadrado mostrou não existirem diferenças estatisticamente significativas no que se refere aos resultados do questionário inicial dos dois grupos.

Se confrontarmos os resultados globais desta análise com os resultados da fase inicial da maior parte das avaliações da formação contínua (como aquelas que estudámos ou citámos na parte III), concluímos que são muito semelhantes. Há uma clara tendência para preferir estratégias de cariz processual, como a partilha de experiências, ideias e informações com pares. Este tipo de estratégias parece garantir aos formandos que, independentemente do formador e das abordagens que este faça dos conteúdos programados, a formação resulta numa mais-valia, já que através dessas interações é possível conhecer o modo como outros professores se organizam e agem perante situações senão idênticas, pelo menos comparáveis. De facto, como demonstra, entre outros, o estudo levado a efeito por Holly (1989), 63 a 68% dos professores vão buscar a outros professores as ideias para aplicar na sala de aula.

Mas da troca de experiências entre os formandos deve resultar mais do que o simples registo cumulativo de experiências diversificadas, sendo imprescindível a sua interpelação e análise (Correia, 1999). A ausência de questionamento dessas experiências pode conduzir a formação a uma instrumentalidade unidireccional, “com objectivos que podem ser alcançados através de receitas práticas do tipo “experimentar e ver”, legitimadas por experiências não analisadas (...)” (Sachs e Logan, 1990, cit. in Day, 2001:207). Neste sentido, parece-nos de realçar que, embora não maioritariamente, existem diversas referências a estratégias centradas na análise.

Desse tipo de estratégias formativas, os formandos esperam obter essencialmente conhecimentos (em detrimento de capacidades ou atitudes), conhecimentos que são expressos como saberes essencialmente teóricos.

Resulta desta análise uma perspectiva polifacetada da formação: a preferência por estratégias que se podem enquadrar num modelo centrado no processo e, em menor grau,

também num modelo centrado na análise; necessidades de formação equacionadas em termos desenvolvimentistas; expectativas de resultados que se situam essencialmente a nível da aquisição de conhecimentos; identificação de finalidades formativas orientadas para o desempenho prático.

Já a perspectiva dos formandos sobre a sua participação na avaliação da formação é mais definida - e também mais pobre. Claramente, os formandos consideram que o seu papel é o apreciar a formação, no seu final. Esta percepção parece muito influenciada pelo tipo de avaliação da formação que têm sido chamados a fazer, o que é confirmado pela escolha dos critérios de avaliação, que parecem muito influenciados pelos itens que constam nas fichas avaliativas usadas pela maior parte das entidades formadoras.

Em alternativa, há muitos formandos que não respondem às questões relacionadas com a avaliação da formação, o que parece revelar um baixo nível de envolvimento dos sujeitos neste processo, consequência provável da tendência das entidades promotoras, dos formadores e dos professores para considerar estes últimos como objecto da formação e não como sujeitos participantes.

Se, por outro lado, compararmos a síntese das opiniões dos formandos dos dois grupos com a opinião da formadora, verificamos que existe uma convergência de preferências e expectativas em vários aspectos, embora possam ser identificados também diversos pontos não coincidentes. Esta comparação é, contudo, necessariamente genérica (dada a diferença na técnica de recolha de dados) e realiza-se, no caso dos formandos, a partir de tendências (dadas as diferenças no número de inquiridos).

No que se refere a estratégias de formação centradas no processo, o formador dá relevo a situações que favoreçam a troca de experiências e o trabalho em equipa, optimizando a heterogeneidade das experiências profissionais anteriores e possibilitando, em simultâneo, a diferenciação de processos de aprendizagem; os formandos, por sua vez, explicitam concretamente o trabalho de grupo e a troca de experiências (com maior tendência para o primeiro, no grupo A e para o segundo, no grupo B) e ainda as visitas a escolas e a discussão de formas de intervenção com os alunos.

As estratégias centradas na análise focadas pela formadora referem-se a situações de trabalho a pares para análise de textos e de vídeos e a situações de trabalho de grupo para pesquisa e reflexão sobre os temas; os formandos, para além destes, especificam ainda a

observação e discussão de casos/alunos, a observação de boas práticas inclusivas (especialmente referida pelo grupo B) e a análise das experiências dos formandos.

Assim, se existe uma convergência genérica de perspectivas entre formadora e formandos quanto a estratégias de formação, é notório, no entanto, que estes últimos focalizam as actividades a desenvolver no estudo de processos de intervenção directa com os alunos, enquanto o enfoque do discurso da formadora é no processo de aprendizagem dos próprios formandos, através dessas estratégias e actividades, o que de algum modo configura “a problemática da articulação entre a produção do sentido da formação e produção do sentido do trabalho docente”, de que fala Correia (1999:7).

No que concerne à forma de avaliação dos formandos, a formadora (na entrevista como no programa) afirma que esta será realizada através de um trabalho de grupo orientado nas aulas, salientando que este deve contribuir para a construção de um quadro teórico consistente e de uma visão continuada do processo de ensino/aprendizagem dos alunos, enquanto a maioria dos formandos se limita a referir o trabalho de grupo, sem explicitar exactamente a sua possível finalidade. Segundo a formadora, a organização de cada grupo para a elaboração do trabalho tem, além disso, uma forte componente formativa, componente que também não é salientada pelos formandos.

Existe, portanto, uma concordância geral quanto à forma de avaliação dos formandos; no entanto, enquanto a formadora clarifica os motivos dessa escolha e as suas potencialidades, os formandos parecem limitar-se a escolher o formato do trabalho, sendo poucos os que reflectem sobre a finalidade da sua elaboração.

Quanto aos resultados da formação, a longo prazo, a formadora espera que esta contribua para mudar quer a concepção de professor de educação especial dos formandos, quer o modo como as escolas perspectivam as diferenças entre os alunos; esta noção de mudança, no entanto, está ausente do discurso dos formandos, que antevêm apenas, de forma genérica, a possibilidade de a formação contribuir para melhorar a qualidade geral do ensino e promover o sucesso escolar. Evidentemente, melhorar implica sempre mudar alguma coisa, mas até que ponto a ausência de uso do termo mudança pelos formandos poderá indiciar uma perspectiva de formação como “crescimento aditivo (aquisição de conhecimentos, destrezas e uma compreensão mais profunda de determinados aspectos)” e não como “crescimento transformativo (que resulta em mudanças significativas nas

crenças, conhecimento, destrezas e modos de compreensão dos professores)”, segundo a distinção de Day (2001:204)?

No que respeita à melhoria do desempenho profissional, a formadora espera que os formandos, no final da formação, saibam sensibilizar os professores para a necessidade de adequar o currículo ao aluno e saibam intervir no contexto global da escola (e não apenas directamente com o aluno). Estas dimensões estão ausentes do discurso dos formandos, mais vago, que refere apenas a melhoria da prática pedagógica, na sala de aula ou nos apoios educativos.

A terceira sub-categoria dos resultados gerais que se espera que a formação venha a ter, a valorização pessoal e profissional dos formandos, está ausente no discurso da formadora, o que não parece coerente com a preocupação explicitada relativamente à necessidade de apoiar projectos e percursos formativos diferenciados. Por outro lado, pode corresponder apenas a uma visão mais finalizada dos resultados da formação, como vimos no parágrafo anterior.

Quanto às expectativas mais específicas e a curto prazo, formandos e formadora estão de acordo em que estas se referem a capacidades, atitudes e conhecimentos. A nível das capacidades, porém, há uma divergência evidente entre os objectivos da formadora e os dos formandos, uma vez que a primeira salienta sobretudo formas de intervenção na escola, enquanto os segundos focam especialmente modos de intervenção directa com os alunos.

Já no que respeita a conhecimentos, há convergência de expectativas entre formadora e formandos, exceptuando-se aqueles que se referem à forma de intervenção com os alunos (os quais não são contemplados no discurso da formadora ou no programa).

No que respeita à avaliação da formação, os formandos referem exclusivamente o seu papel na apreciação final da mesma, enquanto a formadora explicita a importância da avaliação formativa, salientando que esta permite uma posição activa do sujeito face à formação e contribui para um projecto pessoal de formação por parte do formando, para além de permitir modificar a prática do formador.

Em relação aos critérios que normalmente usam para avaliar a formação, a formadora explicita apenas critérios relativos à orientação do processo formativo (sensivelmente os mesmos que os referidos pelos formandos), enquanto estes referem também critérios relativos aos resultados, como a utilidade para a prática e o nível de

conhecimentos adquiridos, demonstrando, de certo modo, uma visão mais abrangente (e também mais pragmática).

Em conclusão, parece haver uma concordância genérica entre formadora e formandos no que respeita ao processo formativo e aos resultados imediatos da acção (conhecimentos, atitudes e capacidades), mas não em relação aos resultados a longo prazo. Com efeito, a formadora parece dar maior relevo ao contributo da formação para a mudança de concepções sobre as necessidades educativas especiais e sobre o papel do professor de educação especial nas escolas, enquanto os formandos têm como preocupação principal a melhoria dos processos de intervenção directa com os alunos.

4. ANÁLISE DO DECURSO DA FORMAÇÃO E DO PROCESSO DE NEGOCIAÇÃO

No decurso da formação, realizámos a observação directa da primeira sessão de negociação com o grupo B (desenvolvida através da devolução e análise dos resultados dos questionários iniciais) e a observação directa de uma sessão de trabalho em cada um dos grupos (seguida de uma conversa com a formadora, para explicitação de alguns aspectos). Aplicámos depois os questionários intercalares aos formandos do grupo B, questionários cujos resultados foram devolvidos ao formador e formandos desse grupo, dando origem à segunda sessão de negociação, da qual se realizou também uma observação.

4.1. Dinâmica da primeira sessão de negociação (Grupo B)

O ensaio de um processo de negociação no grupo B foi combinado com a formadora antes do início da formação, tendo-se explicitado os objectivos gerais do trabalho e definido as formas de intervenção quer da formadora, quer do observador. Assim, resolveu-se que o observador recolheria os questionários e faria um primeiro tratamento dos dados, os quais seriam devolvidos aos formandos e à formadora no final da sessão. Esta apresentaria então os resultados aos formandos e discuti-los-ia com eles, sendo essa parte da sessão objecto de observação.

Com essa observação pretendia-se:

- Conhecer as atitudes dos intervenientes face aos resultados dos questionários e à comparação entre estes e o programa, tendo em conta: 1) o modo como o formador orienta a sessão de devolução dos resultados dos questionários; 2) o tipo de interacção estabelecido entre o formador e os formandos e estes entre si;
- Inferir a função atribuída pelos intervenientes à avaliação da formação, tendo em conta: 1) as conclusões que retiram dos resultados dos questionários 2) as conclusões que retiram do confronto entre as suas expectativas e o programa e 3) as decisões que a partir daí tomam.

Trata-se, portanto, de descrever e analisar processos organizativos e padrões de interacção entre os sujeitos (Parilla, 1992) colocados perante os seus próprios discursos e sendo evidentes os pontos de concordância e os pontos de divergência, de modo a tornar

inevitável um processo de negociação (Zay, 1997); por outro lado, o confronto dos formandos com a organização, realizada pelo observador, dos dados fornecidos nos questionários permitia ainda a validação (ou não) pelos intervenientes do tratamento realizado, reelaborando-o, se necessário.

A necessidade de apresentar os resultados aos intervenientes num curto espaço de tempo levou a que o tratamento dos dados do questionário devolvido fosse necessariamente mais genérico que aquele que apresentámos nas páginas anteriores: de facto, surgiam os mesmos temas, categorias e indicadores, mas não foi possível definir imediatamente as sub-categorias.

Os resultados dos questionários foram apresentados em acetato, utilizando um quadro constituído por quatro categorias de elementos curriculares (objectivos, conteúdos, estratégias/actividades, formas e critérios de avaliação dos formandos) e colocando em confronto, para cada uma das categorias, as respostas dos formandos e o texto do programa da formadora, obtendo-se assim uma comparação visualmente facilitadora para iniciar a discussão.

A formadora foi mostrando os resultados do questionário/pontos do programa e colocando-os à discussão categoria a categoria. O processo decorreu durante uma hora.

Desse processo foi realizada uma observação directa naturalista (Estrela, 1994), na qual se procurou registar descritivamente os comportamentos verbais e não verbais de formadores e formandos na sequência em que ocorreram, de modo a ser possível formular inferências com base na organização da situação e nas interacções estabelecidas. Embora a apresentação dos dados tenha sido preparada pelo observador e, no final da sessão observada, este tenha tentado recolher as perspectivas dos actores em relação à situação vivida, durante a observação manteve uma atitude distanciada.

Tratou-se portanto de uma observação dos comportamentos dos intervenientes em situação de interacção, sem selecção prévia desses comportamentos, pelo que foi o observador que produziu o seu próprio sistema de codificação, tendo em conta o quadro teórico de referência (De Ketelle e Roegiers, 1999). Foi uma observação em situação natural, mas manipulada, no sentido em que não houve uma planificação da sessão com a formadora, sendo esta livre de orientar o processo como achasse melhor, mas havia um objectivo geral combinado entre o observador e a formadora, o que de algum modo

delimitou a situação. De Ketelle e Roegiers (1999) referem este tipo de observação (em que se cria um objectivo sem destruir o carácter natural da situação pedagógica), enunciando como vantagens, entre outras: 1) o facto de os comportamentos serem determinados pelas características naturais da situação, o que os torna significativos; 2) a contribuição da manipulação da situação natural para a melhoria da validade e da generabilidade do estudo; 3) a possibilidade de eliminar algumas das características da situação e acrescentar outras, o que permite clarificar determinados aspectos e/ou verificar hipóteses.

Sendo uma sessão realizada em grande grupo, com a comunicação gerida pela formadora e a atenção dos intervenientes centrada no suporte visual, o protocolo da observação naturalista, depois de preenchido, evidenciou sobretudo comportamentos verbais.

Esses comportamentos verbais foram analisados na sequência em que ocorreram e cada um deles foi codificado, através de um processo inferencial, num indicador que exprime uma forma e intenção comunicativa. Começámos por recorrer aos itens da grade de sinais elaborada por Estrela (1994) para o registo da comunicação verbal em sala de aula, mas tornou-se evidente que, numa interacção entre adultos, seria necessário aumentar o número de itens, de modo a ser possível captar outros matizes da comunicação. Assim, além de “exposição, explicação, pergunta, resposta, silêncio, reforço e ordem”, incluímos ainda a justificação (intervenções que procuravam mostrar ou demonstrar a justeza de uma afirmação e/ou ponto de vista), a sugestão (intervenções que constituíam pontos de partida para uma opção, sem, no entanto, constituírem uma proposta explícita e assumida), o comentário (intervenções que procuravam analisar ou considerar a uma nova luz uma informação anterior) e o juízo de valor (intervenções que continham valorações ou apreciações, positivas ou negativas, de uma declaração anterior ou de um facto constatado).

Desse processo de classificação resultou o quadro seguinte, no qual se apresentam as várias intervenções na sua sequência cronológica.

A avaliação do processo de formação, uma estratégia formativa?
Da análise das práticas ao esboço de um modelo de formação.

Quadro 43 - Grelha de análise da evolução da 1ª sessão de negociação (grupo B)

Conteúdo da intervenção	Tipo de intervenção	
	Formador	Formandos
Trabalho realizado pelo observador	Explicação	
Comparação entre os objectivos do programa e as expectativas expressas pelos formandos no questionário	Informação com apoio de acetato	
Grau de generalidade das expectativas expressas	Comentário	Comentários em voz baixa
		Silêncio
		Justificação
		Silêncio
Comparação entre os conteúdos do programa e as expectativas dos formandos em termos de temas a abordar	Informação com apoio de acetato	
Grau de abrangência dos temas expressos pelos formandos	Comentário	
Relação entre os temas expressos e as necessidades da prática profissional		Justificação
		Aquiescência não verbal do grande grupo
	Justificação	
Orientação dos trabalhos para os temas não abordados nas sessões	Sugestão	
Orientação dos trabalhos		Sugestão
	Evocação (de actividade anterior)	Aquiescência
	Sugestão	
Comparação das estratégias propostas com as preferências dos formandos a este nível	Informação com apoio de acetato	
	Pergunta	
Convergência entre as estratégias propostas e as preferidas pelos formandos		Resposta. Juízo de valor positivo
		Complemento da resposta anterior
		Complemento da resposta anterior
Inviabilidade prática de algumas estratégias propostas pelos formandos	Comentário	
	Justificação	Silêncio do grande grupo
Comparação entre a forma de avaliação dos formandos proposta no programa e as preferências destes	Informação com apoio de acetato	
Abrangência de algumas formas de avaliação propostas	Comentário	
	Justificação de opções	Silêncio do grande grupo
Escassez e fraca operacionalização dos critérios de avaliação dos trabalhos	Comentário	Justificação
		Justificação
	Sugestão	
Representatividade dos resultados apresentados	Pergunta	Resposta
Convergência e divergência de expectativas		Comentário
		Comentário
		Aquiescência
Interesse da comparação entre o programa e as expectativas		Comentário
Continuidade da observação	Informação	
Continuidade da sessão	Informação	

A partir deste quadro, é possível extrair algumas conclusões:

- 1) O comentário da formadora como inibidor da comunicação dos formandos: de facto, sempre que a formadora, após ler ou mostrar a informação, produzia ela própria um comentário a essa informação, os formandos calavam-se e não teciam eles próprios comentários; pelo contrário, quando a formadora, após ler ou mostrar a informação, fazia perguntas, por muito genéricas que fossem, a participação dos formandos aumentava, tendendo as respostas deles a complementarem-se umas às outras, produzindo portanto mais informação.
- 2) A tendência dos intervenientes para a auto-justificação: dos dois lados, há uma forte tendência para recorrer imediatamente à justificação sempre que são produzidas declarações que põem em causa as suas próprias opções, não se tentando perceber melhor o ponto de vista do interlocutor. No caso do formador, a auto-justificação ocorre quando as expectativas dos formandos não se enquadram no programa e manifestamente excedem o âmbito do seminário; no caso dos formandos, quando a formadora mostra a escassez e grau de generalidade de referências a critérios de avaliação do trabalho que estes devem realizar para avaliação. Por outro lado, as justificações da formadora tendencialmente são seguidas de silêncios, por parte do grande grupo.
- 3) Um baixo nível de interacção: por várias vezes surgem sugestões da formadora ou de algum formando que aparentemente não têm continuidade, o que parece indicar que há pouca capacidade da parte dos intervenientes em captar o pensamento do interlocutor e responder-lhe ou desenvolver a ideia deste.
- 4) A constatação de divergências e convergências entre os formandos: mais do que as diferenças e semelhanças entre as suas expectativas e o programa, o que parece ter impressionado os formandos foi a constatação de que, entre eles, havia expectativas diferentes.

A quantificação, por interveniente, das categorias comunicativas atrás descritas deu origem ainda ao quadro da página seguinte.

O quadro evidencia a fraca participação dos formandos na sessão: apenas 8 dos 26 formandos intervêm, embora alguns destes mais do que uma vez, o que parece indiciar uma polarização da comunicação nos elementos mais interventivos. Com efeito, é possível concluir que:

A avaliação do processo de formação, uma estratégia formativa?
Da análise das práticas ao esboço de um modelo de formação.

- o total das intervenções do formador é bastante superior ao das intervenções de todos os formandos (não incluindo aqui o grande grupo, cujas intervenções são constituídas por silêncios, aquiescências não verbais e comentários em voz baixa);
- da parte da formadora, há mais informações e comentários que perguntas ou sugestões;
- quando a formadora faz uma pergunta, a resposta não é dada apenas por um formando;
- existe tendência para a polarização da comunicação num número escasso de intervenientes.

Quadro 44 – Tipo de intervenção por participante (1ª sessão de negociação)

Tipo interv.	F	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8	GG
Informação	6									
Pergunta	2									
Resposta				1		1	2			
Comentário	5				1	1				1
Juízo de valor positivo						1				
Explicação	1									
Sugestão	3			1						
Explicitação										
Silêncio										4
Aquiescência					1				1	1
Justificação	3	1	2					1		
Evocação de actividade	1									
Total Interv.	21	1	2	2	2	3	2	1	1	6

Legenda: F: formador; F1, F2, F3...: formandos; GG: grande grupo

N=26

Em conclusão, parece-nos que esta sessão serviu essencialmente para a formadora tomar conhecimento das expectativas dos formandos e para estes tomarem consciência da diversidade de expectativas que existe entre eles, mas não parece ter contribuído para a criação de um referencial de formação e de avaliação comum, uma vez que não existiu verdadeiramente debate, tendendo os intervenientes a auto-justificarem as suas opções em vez de procurarem perceber outros pontos de vista.

No que se refere à contribuição desta sessão para a reorientação do processo formativo, foi claro que a formadora partiu do consenso geral quanto às estratégias e forma de avaliação dos formandos (a realização de um trabalho de grupo), para encaminhar para esse trabalho as diferentes preferências relativas a temas a abordar na formação. Nesse sentido, a devolução dos resultados do questionário e o seu confronto com o programa

serviu essencialmente para definir melhor o enfoque dos trabalhos de grupo a realizar e não tanto para uma reorientação do processo (como seria o caso se a formadora tivesse aceite as sugestões relativas ao visionamento e análise de situações práticas).

Em conversa informal com a formadora e alguns formandos, no final da sessão, foi possível confirmar esta conclusão. Com efeito, todos consideraram a sessão interessante e reveladora, mas não lhe atribuíram qualquer função em termos de modificação do processo ou de mudança das expectativas iniciais.

4.2. Dinâmica das sessões observadas nos dois grupos

Para conhecer e comparar os processos formativos levados a efeito com os dois grupos de formandos, realizámos observações na quinta sessão de formação de cada um dos grupos. A sessão foi escolhida pela formadora e incidia sobre a organização dos grupos para a realização do trabalho final.

Com estas observações, pretendia-se saber se o processo de negociação iniciado na turma B tinha efeitos no modo como os formandos e o formador escolhiam e organizavam os pequenos grupos e os temas dos trabalhos. Para tal, procedemos à comparação entre os dois grupos em diversos aspectos:

- o modo como os formandos se organizavam para o trabalho e o tipo de interacções que estabelecem entre si;
- a orientação e apoio dada pela formadora ao processo de escolha dos pequenos grupos e dos trabalhos;
- os factores facilitadores ou inibidores na organização dos pequenos grupos e dos trabalhos.

As observações realizadas foram do tipo naturalista, registando-se comportamentos verbais e não verbais dos intervenientes durante uma hora e meia. Devido ao tipo de actividade (em pequeno grupo), nem todas as comunicações puderam ser registadas, optando-se por dar atenção ao pequeno grupo onde se encontrava a formadora, em cada momento da sessão e ainda a situações que ocorriam noutros grupos quando, por uma alguma razão, esses grupos se evidenciavam. As deslocações foram todas registadas.

Ao contrário da situação anteriormente relatada, esta sessão, em qualquer uma das turmas, teve diferentes fases, que foram definidas tendo por base:

- 1) a forma de organização do espaço e deslocações;
- 2) a forma de organização e o conteúdo da comunicação, configurando aquilo a que Parrilla Latas (1992) chama a estrutura social da aula.

Com base nestes indicadores, realizámos uma primeira análise que permitiu definir as fases da aula, em cada um dos grupos.

Posteriormente, dentro de cada uma dessas fases, analisámos as interações estabelecidas e as acções levadas a efeito pelos participantes, mantendo a sequência temporal e causal em que ocorreram. Na análise das interações, seguimos o procedimento descrito para analisar o registo da sessão de negociação, classificando cada intervenção conforme o tipo e intenção comunicativa.

No grupo A, identificámos 4 fases na sessão, apresentadas no quadro seguinte.

Quadro 45 -Estrutura da sessão e dinâmica da comunicação – Grupo A

Fases e duração	Organização do espaço e deslocações	Organização e conteúdo da comunicação
1ª fase: 15m Programação do trabalho em grande grupo	Cadeiras dispostas em filas horizontais, sem espaço lateral entre elas. Formadora de pé, entre o quadro e as cadeiras dos formandos	F ⇒ GG: regras e formas de organização dos trabalhos a realizar nos pequenos grupos; regras para a organização da sessão.
2ª fase: 45m Apoio ao trabalho dos pequenos grupos	Cadeiras dispostas em 6 pequenos círculos. Formadora circulando pelos grupos. Distribuição de material/textos pela formadora	f ⇔ f: escolha dos temas dos trabalhos; comentários sobre o tipo de trabalho a realizar; relatos de experiências relacionadas com os temas a escolher F ⇔ PG: ponto da situação do trabalho; esclarecimento de dúvidas; perguntas; PG ⇔ F: perguntas; resposta a questões
3ª fase: 20m Síntese, em grande grupo, do trabalho realizado nos pequenos grupos	Cadeiras dispostas em pequenos semi-círculos, voltados para o quadro; no quadro, 1 formando regista o que o porta-voz dos grupos diz; formador entre o quadro e os formandos	PG: <i>informação sobre o tema escolhido</i> F ⇒ PG: comentários sobre os temas escolhidos PG ⇒ F: explicitação de aspectos menos claros da orientação do tema GG: ocasionalmente, pedido de esclarecimento a outros grupos
4ª fase: 10m Informação sobre a continuidade do trabalho	Cadeiras dispostas em pequenos semi-círculos; formador entre os formandos e o quadro	F ⇒ GG: normas para a apresentação oral e escrita dos trabalhos f ⇒ F: pedido de esclarecimento de dúvidas

Legenda: F-formador; f-formandos; GG-grupo dos formandos; PG-pequenos grupos de formandos

A avaliação do processo de formação; uma estratégia formativa?
Da análise das práticas ao esboço de um modelo de formação.

Verifica-se, assim, que se trata de uma sessão estruturada de forma lógica (introdução, desenvolvimento, conclusão, previsão do processo seguinte) e em que a organização do espaço serve a organização da comunicação, configurando ambas o tipo de actividade desenvolvida.

No quadro seguinte apresentamos a análise das interacções e das acções efectuadas pelos intervenientes do grupo A durante esta sessão, subdividindo as fases de acordo com o quadro anterior.

Quadro 46 – Grelha de análise da evolução da situação pedagógica (Grupo A)

Fase 1: Programação do trabalho em grande grupo (15m)			
Interv.	Interacções		Acções
	Tipo de interv.	Conteúdo da intervenção	
Formador > Grande grupo	Informação	Relativa ao objectivo da actividade	
	Proposta	Relativa à formação dos grupos e escolha de temas Relativa à organização da actividade (30m para decidirem o tema e a composição do grupo) Elaboração de grelha no quadro para posterior registo dos temas e dos elementos dos grupos	Escrita no quadro
Formandos			Deslocação dos formandos para constituição de grupos

Fase 2: Apoio ao trabalho em pequenos grupos (45m)			
Interv.	Interacções		Acções
	Tipo de interv.	Conteúdo da intervenção	
G1>Formador Formador>G1	Pergunta Resposta Indicação	Relativa a dúvidas na orientação do trabalho Relativa à bibliografia	Deslocação do formador ao grupo. Deslocação à secretária para fornecimento de textos de apoio e livros ao grupo
G2>Formador Formador>G2	Explicitação Indicação	Relativa à orientação do trabalho Relativa a bibliografia	Deslocação do formador ao grupo; deslocação à secretária para fornecimento de textos de apoio ao grupo
G3>Formador	Explicitação	Relativa à orientação do trabalho	Deslocação do formador ao grupo
G4>Formador Formador>G4	Explicitação Perguntas	Relativa à orientação do trabalho Para reorientação do rumo do trabalho	Deslocação do formador ao grupo
G5>Formador Formador>G5 G5>Formador	Perguntas Sugestão Explicitação	Relativa à apresentação do trabalho Relativas ao desenvolvimento do trabalho Relativa à orientação do trabalho	Deslocação do formador ao grupo
G6>Formador	Explicitação	Relativa à orientação do trabalho	Deslocação formador ao grupo
Formador>GG	Síntese	Ponto da situação global	
G5	Discussão	Relativa à bibliografia	
G4	Conversa	Relativa a experiências relacionadas com o tema escolhido	
G2>Formador	Pedido	Relativo ao de fornecimento de outra bibliografia	Deslocação do formador à secretária para fornecimento de livro ao grupo

Legenda: G1, G2 grupos de 4 ou 5 formandos

A avaliação do processo de formação, uma estratégia formativa?
Da análise das práticas ao esboço de um modelo de formação.

Fase 3: Síntese do trabalho desenvolvido (20m)

Interv.	Interacções		Acções
	Tipo de interv.	Conteúdo da intervenção	
Formador > GG	Pedido	Relativo a um voluntário para o registo no quadro	Deslocação de um formando ao quadro
G6 > formando I	Informação	Relativa a tema e constituição do grupo	
Formando I			Registo no quadro da informação relatada pelos grupos
G2 > formando I	Informação	Relativa a tema e constituição do grupo	
G3 > formando I	Informação	Relativa ao tema escolhido e constituição do grupo	
Formador > G3	Sugestão	Relativa à delimitação do tema	
G5 > formando I	Informação	Relativa a tema e constituição do grupo	
G4 > Formador Formador > G4 Formador > G4 G4 Formador > G4 G4	Pergunta Comentário Sugestão Silêncio Sugestão Aquiescência	Relativa à abrangência do tema Relativo à abrangência do tema Relativo à delimitação do tema (Situação de impasse) Relativo à possível orientação do tema	
G1 > formando I	Informação	Relativa a tema e constituição do grupo	

Fase 4: Informação sobre a continuidade do trabalho (10m)

Interv.	Interacções		Acções
	Tipo de interv.	Conteúdo da intervenção	
Formador > GG	Informação	Retiva ao tipo e forma de selecção da restante bibliografia Relativa à forma de apresentação oral e escrita do trabalho	
Formando2 <> Formador Formando 3 <> Formador	Pergunta Resposta Pergunta Resposta	Relativas ao tipo de trabalho	

Como se pode ver no quadro, na primeira fase há apenas uma proposta de trabalho da formadora que leva algum tempo a expor; na segunda fase, esta desloca-se aos vários grupos que entretanto se organizaram sem confusão, partindo de grupos já formados em anteriores trabalhos. Em cada pequeno grupo, a formadora ouve a explicação sobre o que pretendem fazer e dá sugestões ou indicações relativas à bibliografia, respondendo ainda a questões que lhe são feitas. Após esta ronda pelos grupos, faz um ponto da situação para a turma toda, após o que dá ainda uns minutos para ultimar a discussão nos grupos. Na terceira fase, cada grupo informa sobre o tema do trabalho, que é registado no quadro por um formando. A formadora sugere a delimitação do tema a dois grupos, registando-se num deles uma situação de impasse que é ultrapassada através de uma sugestão da formadora

para reorientação do tema. Na quarta fase, esta dá informações sobre questões gerais relacionadas com o trabalho.

Em síntese, foi uma sessão com encadeamento lógico e fases claramente delimitadas, em que a organização do espaço e da comunicação funcionaram de modo articulado e na qual, aparentemente, se atingiram os objectivos. Os formandos responderam ao que lhes foi pedido sem atropelos e a única situação de impasse surgida relacionou-se com um tema que o próprio grupo considerou demasiado abrangente. Este diálogo foi iniciado da forma seguinte.

“A formanda que estava no quadro solicitou:

- Outro grupo...

O grupo seguinte ficou a olhar para os papeis que tinham à frente, sem dizer nada. Depois olharam uns para os outros. Por fim, um dos formandos disse:

- Não sabemos se está bem formulado...

Outro elemento do grupo explicitou:

- No fundo, são as várias dimensões do sucesso escolar...

A formadora comentou, sorrindo:

- Isso é quase um curso! É muito geral. Não pode ser, pois não? Têm que focalizar mais o tema. Talvez os outros grupos possam ajudar.

Um elemento do grupo deu uma sugestão, que não foi aceite nem rejeitada.

Outro formando do mesmo grupo sugeriu:

- Podia ser sobre a organização da escola...

- Mas é na linha da prevenção do insucesso, não é? Se é isso que querem, o título tem que mostrar a vossa intenção! (...)”

A partir da contribuição dos elementos do grupo e das sugestões da formadora, a situação não levou muito tempo a ser resolvida.

Apesar dos objectivos da sessão serem exactamente os mesmos para os dois grupos, esta decorreu de forma diferente no grupo B. Como o quadro seguinte mostra, identificaram-se apenas 3 fases, sendo que uma delas (a organização do trabalho) não ocorreu no grupo A. Devido ao tempo que esse processo levou, não se verificaram as duas últimas fases que constatámos existirem na sessão com o grupo A.

A fase de organização do grupo leva 25 minutos e não é pacífica em nenhum dos pequenos grupos devido quer à dificuldade na escolha dos temas, quer à escolha dos mesmos temas por mais do que um grupo, havendo ainda formandos que não escolheram nem o tema, nem o grupo. A sessão acaba sem uma síntese final do trabalho realizado, pelo

A avaliação do processo de formação, uma estratégia formativa?
Da análise das práticas ao esboço de um modelo de formação.

que não foi possível confirmar, através da observação, se todos os grupos alcançaram o objectivo pretendido.

Quadro 47 - Estrutura da sessão e dinâmica da comunicação – grupo B

Fases e duração	Organização do espaço e Deslocações	Organização e conteúdo da comunicação
1ª fase: 10m Programação do trabalho em grande grupo	Mesas dispostas em U. Formadora de pé, entre o quadro e as mesas dos formandos. Alguns formandos deslocam-se de lugar	F ⇒ GG: regras e formas de organização dos trabalhos a realizar nos pequenos grupos; escolha dos temas F ⇒ F: pedidos de esclarecimento F ⇒ f: discussão sobre os temas e a formação dos grupos
2ª fase: 25m Organização do trabalho em pequenos grupos	Alguns dos formandos dispõem as cadeiras e mesas para trabalhar em grupos. Outros continuam sentados isoladamente. Alguns formandos continuam a entrar. Um dos grupos que se formou tem 8 formandos. A formadora aproxima-se do 1º grupo, mas depois volta a atenção para outros grupos/formandos.	F ⇒ PG1: perguntas sobre o tema; indicações sobre bibliografia. F ⇒ f: inserção num grupo F ⇒ PG2: necessidade de sub-divisão do grupo e/ou tema. PG2: discussão sobre a sub-divisão do grupo/tema PG2a) ⇔ PG2b): discussão sobre a orientação do tema em cada um dos grupos
3ª fase: 55m Apoio ao trabalho dos pequenos grupos	Mesas dispostas para trabalho em pequeno grupo. Formadora circulando pelos grupos.	f ⇔ f: escolha dos temas dos trabalhos; comentários sobre o tipo de trabalho a realizar; relatos de experiências relacionadas com os temas a escolher F ⇔ PG: ponto da situação do trabalho; esclarecimento de dúvidas; perguntas; distribuição de materiais/textos PG ⇔ F: perguntas; resposta a questões

Legenda: F-formador; f-formandos; GG-grupo dos formandos; PG-pequenos grupos de formandos

No quadro seguinte, apresentamos a evolução da situação através das acções e interacções dos intervenientes, na sequência em que ocorreram, o que permite perceber melhor a configuração dos acontecimentos. Esta análise mostra ainda a ocorrência de incidentes e de várias situações de impasse.

A avaliação do processo de formação, uma estratégia formativa?
Da análise das práticas ao esboço de um modelo de formação.

Quadro 48 – Análise da evolução da situação pedagógica (Grupo B)

1ª fase: Programação do trabalho em grande grupo (10m)

Interv.	Interacções		Acções
	Tipo de intervenção	Conteúdo da intervenção	
Formador > GG	Informação	Relativa ao objectivo da actividade Relativo à formação dos grupos e escolha dos temas	
	Pedido	Relativo à sugestão de outros temas	
GG	Silêncio		
Formando I < Formador	Pergunta Resposta	Relativo ao tipo de trabalho	

Legenda: GG – Grande grupo; G1, G2...-grupos de 4 ou 5 formandos

2ª fase: Organização do trabalho dos pequenos grupos (25m)

Interv.	Interacções		Acções
	Tipo de intervenção	Conteúdo da intervenção	
Formador > <formando	Discussão	Relativa aos temas dos trabalhos	
GG	Silêncio	(situação de impasse)	
Formador > GG GG	Sugestão Silêncio	Relativa a possíveis temas	
Formador > GG	Ordem	Relativa à inscrição nos temas	Circulação de folha de inscrição para os temas
formando > <formando	Discussão	Relativa aos temas	
Formandos			Deslocação para formação dos grupos
Formador	Esclarecimento	Relativo à impossibilidade do número de formandos que escolheram o tema 2	Recolhe a folha de inscrição
Formador > formando 2	Pergunta	Relativa à inserção em grupo	Entrada de formando atrasado
G2	Proposta	Relativa à sub-divisão do grupo em dois para resolução do impasse	Deslocação para formação dos grupos
Formador > G2a:G2b	Esclarecimento	Relativo à impossibilidade de os 2 sub-grupos realizarem o trabalho sobre o mesmo tema	
Formador > G2	Proposta	Relativa à sub-divisão do tema em 2 tópicos para resolução do impasse	
G2a: G2b	Discussão	Relativa aos 2 tópicos propostos	
G2a > G2b	Decisão	Relativa à escolha de um dos tópicos antes rejeitado	

A avaliação do processo de formação, uma estratégia formativa?
Da análise das práticas ao esboço de um modelo de formação.

3ª fase: Apoio ao trabalho dos pequenos grupos (55m)

Interv:	Interacções		Acções
	Tipo de intervenção	Conteúdo da intervenção	
Formador>G2a	Sugestão Indicação	Relativa à orientação do trabalho Relativa à bibliografia	Deslocação ao grupo; deslocação à secretária para fornecimento de textos de apoio
G1>Formador Formador>G1	Explicitação Sugestão Indicação	Relativa à orientação do trabalho Relativa à orientação do trabalho Relativa à bibliografia	Deslocação ao grupo
G2a	Pedido	Para ir fazer fotocópias	Sai da sala
G3>Formador F>G3	Explicitação Sugestão Indicação	Relativa à orientação do trabalho Relativa à bibliografia	Deslocação ao grupo; deslocação à secretária para fornecimento de texto de apoio
G4>Formador Formador>G4	Explicitação Sugestão	Relativa à orientação do trabalho	Deslocação ao grupo
G2b	Conversa	Relativo a experiências profissionais não relacionadas com o tema	
Formador>formando 3	Admoestação	Relativa ao toque de um telemóvel	
Formador>G2b	Sugestão Indicação	Relativa à orientação do trabalho Relativa à bibliografia	Deslocação ao grupo

Como se pode ver, logo no início da segunda fase há uma discussão entre os formandos relativa aos temas dos trabalhos, dando origem a uma situação de impasse pontuada com o silêncio dos outros formandos. A formadora sugere possíveis temas, mas também essa sugestão é recebida em silêncio, pelo que esta opta por uma nova abordagem, decidindo fazer circular uma folha com os temas definidos anteriormente, para que os formandos se inscrevessem num deles e propusessem outros. Seguem-se novas discussões, com circulação dos formandos pela sala, para combinarem com outros os temas que escolheriam. Este processo, porém, dá origem à formação de grupos muito grandes nalguns dos temas e muito pequenos noutros. Os formandos tentam negociar a existência de mais do que um grupo a trabalhar o mesmo tema, mas a proposta não é aceite pela formadora. Em contrapartida, a formadora sugere a divisão do tema em dois tópicos diferentes, sugestão que também não é bem aceite, uma vez que os formandos querem todos o mesmo tópico. Após discussão entre si (sem a intervenção da formadora) alguns formandos concordaram em realizar o trabalho sobre o tópico antes rejeitado, tendo encontrado uma forma de orientar o trabalho que lhes interessasse.

Transcrevemos em seguida uma das fases pelas quais esta situação passou:

“(…) A formadora dá ao grupo duas hipóteses de sub-temas, para que se possam sub-dividir. As formandas falam entre si, mas concluem que todas querem um dos sub-temas sugeridos pela formadora: aquele que se relaciona com o trabalho em sala de aula. Uma das formandas diz, para os restantes elementos do grupo 2:

- Não queremos fazer a parte mais teórica, assim não se aprende nada...

A formadora, que entretanto falava com o grupo 3, não ouve esta conversa. Os elementos do grupo 2 resolvem subdividir-se em 2 grupos, mas propor que ambos trabalhem o mesmo tema. Uma das formandas apresenta essa proposta à formadora.

- Não será nunca a mesma coisa, porque abordamos de maneira diferente. – conclui a formanda que fez a proposta à formadora.

- Não, isso não é uma boa solução – responde a formadora.- Os grupos têm que trabalhar temas diferentes. É preciso tentar encontrar outras alternativas (...).

Também a fase de apoio ao trabalho dos pequenos grupos, para além de mais demorada, foi mais agitada que na turma A, registando-se saídas da sala para fazer fotocópias e grupos que falavam entre si sobre experiências profissionais.

Nesta sessão, para além das situações de impasse já relatadas, surgiram dois incidentes críticos. O primeiro deu-se com a entrada de um formando atrasado, pelo que foi necessário explicar o que já tinha sido feito e procurar um tema/grupo em que se integrasse; o segundo ocorreu com o toque de um telemóvel e deu origem a uma admoestação da formadora a todo o grupo.

Em síntese, a sessão de escolha dos temas e dos grupos para o trabalho final não foi simples para o grupo B, levando a formadora a mudar a estratégia que usara com o grupo A. A nova estratégia, porém, também não resultou de imediato, ocorrendo situações de impasse que a formadora e os formandos foram tentando ultrapassar através de sugestões, as quais, ao serem aceites, davam origem a outras situações de impasse. O problema acabou por ser resolvido entre os formandos, através da discussão entre si sobre possíveis formas de abordar um tópico que, à partida, não lhes interessava muito.

Se compararmos as fases da sessão nos grupos A e B, obtemos o quadro seguinte.

Quadro 49 – Comparação das fases da sessão nos dois grupos

Fases	A	B
Programação do trabalho em grande grupo	15m	10m
Organização do trabalho dos pequenos grupos	--	25m
Apoio ao trabalho dos pequenos grupos	45m	55m
Síntese do trabalho desenvolvido	20m	--
Informação sobre a continuidade da actividade	10m	--

O quadro evidencia as diferenças entre os dois processos, mostrando que o tempo necessário para a auto-organização do grupo B não permitiu a síntese final do trabalho, deixando a sessão, de certo modo, interrompida a meio. Tendo em conta que, como vimos antes, os grupos são comparáveis em termos de idade, experiência docente e experiência em educação especial, que têm perspectivas semelhantes quanto à formação, que a formadora e o programa de formação são os mesmos nos dois grupos e que as sessões anteriores tiveram a mesma estrutura e conteúdos nas duas turmas, a explicação para as dificuldades de organização identificadas no grupo B pode residir simplesmente nas características individuais destes sujeitos, as quais podem ter originado processos relacionais mais conflituosos; mas pode também colocar-se a hipótese de que estas dificuldades sejam devidas a uma maior consciência, por parte dos formandos desta turma, dos temas que querem trabalhar e de como os querem trabalhar, consciência que eventualmente pode ser imputada à devolução dos dados do questionário inicial e ao maior poder de decisão que lhes foi delegado na negociação.

4.3. Perspectiva dos formandos a meio da formação (Grupo B)

O questionário intermédio foi passado aos formandos do grupo B a meio do tempo de duração do seminário e teve como objectivos conhecer a sua opinião sobre o processo desenvolvido até aí e sobre a orientação a dar à formação até ao seu final, com vista à realização de novo processo de negociação.

A elaboração do questionário teve subjacente os pressupostos e preocupações do questionário inicial, recorrendo-se aos mesmos temas e usando-se o mesmo tipo de

perguntas. Porque surge a meio da formação, este questionário tem tópicos do questionário inicial (preferências relativas a estratégias e meios, expectativas quanto aos resultados da formação) e tópicos do questionário final (satisfação com o processo e com os resultados, até ao momento). Introduziu-se ainda uma questão relacionada com as dificuldades sentidas, uma vez que nos pareceu que essa identificação seria relevante quer para a formadora, quer para os formandos, como se pode ver no quadro que se segue.

Quadro 50 - Questionário intermédio

TEMA	TÓPICOS	QUESTÕES ¹⁰⁵
Processo de formação	Satisfação com as estratégias e meios (até ao momento)	Achei que as sessões deste seminário....
	Preferências relativas a estratégias (até ao final da formação)	Penso que, daqui para a frente, as sessões deste seminário...
	Dificuldades sentidas durante o processo de formação	Senti mais dificuldade em...
Resultados da formação	Expectativas face à formação	Para a minha prática seria importante...
	Satisfação de expectativas	Até agora aprendi ...

A análise de conteúdo das respostas foi realizada do modo já descrito para o questionário inicial.

No quadro seguinte apresentamos os resultados relativos ao tema “Processo de formação”, nos dois grupos inquiridos.

Globalmente, os formandos mostram satisfação com as estratégias utilizadas, valorizando-as quer por se centrarem no processo, quer por se centrarem nas aquisições; as estratégias centradas na análise não surgem nesta categoria, ao contrário do que sucede no questionário inicial. Esta constatação parece indiciar que os formandos, a meio da acção, consideram que não foram satisfeitas as suas preferências por estratégias centradas na análise.

¹⁰⁵ A ordem das questões aqui apresentada não corresponde à ordem das questões no questionário passado aos formandos.

A avaliação do processo de formação, uma estratégia formativa?
Da análise das práticas ao esboço de um modelo de formação.

Quadro 51 – Percepção sobre o processo de formação em curso (grupo B)

CATEGORIA	SUB-CATEGORIA	INDICADOR	Total por indicadores	Total por sub-categoria
Satisfação com as estratégias e meios (até ao momento)	Centradas nas aquisições	Contribuem para desenvolver conhecimentos e competências	13	19
		São utilizados meios audio-visuais e é fornecido material de apoio	4	
	Centradas no processo	Permitem debater temas interessantes	3	22
		Favorecem a troca de saberes e experiências	3	
		Favorecem a dinâmica de grupo	4	
		São motivadoras e dinâmicas	12	
Preferências relativas a estratégias e meios (até ao final da formação)	Centradas no processo	Reflectir em grupo sobre os temas abordados	3	16
		Partilhar experiências e conhecimentos adquiridos, através da apresentação dos trabalhos	5	
		Partilhar experiências e informações nos pequenos grupos, para a elaboração do trabalho final	8	
	Centradas na análise	Visualizar mais casos práticos	6	13
		Contactar e analisar experiências práticas reais	7	
Dificuldades sentidas (decorrentes das estratégias de formação)	No processo de formação	Trabalhar em grupo	2	6
		Encontrar/gerir o tempo para as leituras requeridas	4	
	Na aquisição de Conhecimentos	Compreender alguns conceitos novos	4	6
		Aprender toda a informação recebida	2	
	Na transferência para a prática	Aplicar as novas perspectivas à prática profissional	2	7
		Estabelecer relação entre as perspectivas teóricas e a realidade portuguesa	5	

De entre as referências dos formandos, salienta-se a valorização que fazem do tipo de dinâmica das aulas e a contribuição destas para o desenvolvimento de conhecimentos e capacidades.

Os excertos seguintes exemplificam estes aspectos:

Achei as sessões desta disciplina “muito interessantes, porque nos fazem participar em conjunto, o que será, quanto a mim, uma forma de nos preparar para o futuro trabalho em equipa” (7B)

(...) “estão a corresponder às expectativas, na medida em que estamos a aprender de uma forma activa, participando, interagindo com diferentes

colegas e por conseguinte com diferentes experiências e realidades profissionais. Gosto desta metodologia!” (11B)

(...) “foram bastante interessantes, na medida em que proporcionaram informação de extrema relevância para a nossa acção pedagógica junto das crianças” (15B)

Como o quadro anterior mostra, para a continuação da formação, os inquiridos preferem estratégias centradas no processo e na análise. As primeiras reflectem a continuidade do trabalho que se encontram a realizar: partilhar experiências e informações nos pequenos grupos, partilhar os conhecimentos adquiridos, através da apresentação dos trabalhos. As segundas relacionam-se com a vontade de contactar e analisar experiências práticas reais. Os formandos afirmam, por exemplo:

Para a minha prática seria importante “visionar por exemplo mais filmes com realidades e práticas de inclusão diversas” (11B)

(...) “ver mais vídeos e ouvir experiências de quem lida diariamente com a realidade, isto é, quem é professor de apoio de alunos com dificuldades” (12B)

Destes resultados, parece possível concluir que os formandos estão globalmente satisfeitos com as estratégias utilizadas, já que estas contribuem para a aquisição de conhecimentos e competências e permitem a partilha de experiências e informações em pequeno e grande grupo, mas gostariam também de conhecer e analisar situações reais que, de algum modo, lhes fornecessem referentes de aplicação prática mais consistentes.

Há relativamente poucas referências às dificuldades sentidas. No que respeita ao processo formativo, 4 formandos assinalam a dificuldade em encontrar ou gerir o tempo necessário para ler toda a informação requerida e 2 assinalam a dificuldade de trabalhar em grupo. Por exemplo, um dos formandos afirma:

Senti mais dificuldade em “encontrar disponibilidade para ler os textos, porque a carga horária que tenho na escola, associada à vida familiar, não o permite” (7B)

Alguns formandos referem ainda ter dificuldades a nível da aquisição de conhecimentos (compreensão de alguns conceitos novos, dificuldade na apreensão de uma informação tão vasta).

A transferência dos conhecimentos para a prática levanta também algumas dificuldades: dificuldade em estabelecer relação entre as perspectivas teóricas estudadas e a realidade das escolas portuguesas, dificuldade na aplicação das novas perspectivas na realidade profissional em que esses dois formandos se inserem. Estes indicadores parecem confirmar o que antes ficou dito – os formandos gostariam de conhecer e analisar situações práticas que, de algum modo, lhes fornecessem referentes de aplicação prática mais consistentes. Os excertos seguintes ilustram este tipo de dificuldades:

Senti mais dificuldade em “ajustar à minha prática profissional aquilo que tem sido falado nesta disciplina” (3B)

(...) “perceber a aplicação de todos estes conceitos na prática educativa nacional, não sei se todos os estabelecimentos de ensino com crianças com necessidades educativas especiais têm o apoio necessário à sua integração” (10B)

Em síntese, embora os formandos expressem satisfação em relação às estratégias utilizadas até ao momento, sugerem que, até ao final da formação, se recorra sobretudo a estratégias centradas no processo e na análise e, destas últimas, apontam aquelas que incidem sobre casos práticos. Esta preferência relaciona-se com a percepção de dificuldades na transferência para a prática das novas perspectivas abordadas na formação. Desta relação parece legítimo inferir que os formandos, agora já em situação de formação, consideram que as estratégias centradas sobre a análise (de casos práticos) têm mais potencialidades ao nível da transferência para as práticas.

No quadro seguinte apresentamos o segundo tema da análise, relativo aos “resultados da formação”.

A avaliação do processo de formação, uma estratégia formativa?
Da análise das práticas ao esboço de um modelo de formação.

Quadro 52 – Percepção sobre os resultados obtidos e esperados

CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS	INDICADORES	Total por indicador	Total por sub-categoria
Satisfação de Expectativas (até ao momento)	Capacidades	Saber como facilitar a inclusão na escola	7	11
		Saber como facilitar a inclusão na sala de aula	4	
	Atitudes	Mudança de perspectiva sobre a problemática	4	6
		Mudança de perspectiva quanto ao papel do professor de apoio	2	
	Conhecimentos	Conceito de necessidades educativas especiais	6	44
		Escola inclusiva	24	
		Legislação sobre NEE e inclusão escolar	4	
		Trabalho cooperativo com outros agentes educativos	5	
		Evolução da educação especial	5	
Expectativas (até ao final da formação)	Capacidades	Saber trabalhar em cooperação na escola	2	12
		Saber como pôr em prática a inclusão	4	
		Saber avaliar as necessidades dos alunos	2	
		Saber intervir com os alunos com NEE	4	
	Conhecimentos	Compreender melhor a problemática da inclusão de alunos com NEE	9	13
		Aprofundar os temas, através dos trabalhos	4	
		Aprender outros temas, através da apresentação oral dos trabalhos	2	

Como o quadro mostra, os formandos declaram que, até ao momento, adquiriram sobretudo conhecimentos, os quais são referidos em número muito superior às capacidades e atitudes. Comparando as respostas dos formandos com o programa, é possível perceber que, no seu conjunto, os temas assinalados pelos formandos cobrem, genericamente, os conteúdos definidos.

Este resultado é coerente com as expectativas iniciais dos formandos; no entanto, a quantidade de indicadores presente neste questionário pode relacionar-se também com as dificuldades na transferência para a prática, de que demos conta anteriormente, dificuldades

que, de algum modo, podem contribuir para que os formandos não identifiquem a aquisição de capacidades e atitudes como resultado da formação.

Com efeito, as referências ao desenvolvimento de capacidades são bastante mais reduzidas e surgem expressas do seguinte modo:

Até agora “aprendi como desenvolver novas formas de organização de actividades na sala de aula” (23B)

(...) “aprendi estratégias práticas para aplicar na intervenção e métodos de ensino em cooperação com outros professores” (9B)

Ainda em menor número, existem algumas referências ao desenvolvimento de atitudes, exemplificadas pelos excertos seguintes:

Até agora “percebi aspectos novos da inclusão destes alunos. As aulas despertaram-me para situações que se passam nas nossas escolas e as atitudes que se tomam” (13B)

(...) “aprendi a forma como se entende a escola inclusiva; é necessário desenvolver nas escolas uma maior sensibilização e aceitação do outro, independentemente de ser deficiente ou não” (11B)

No que se refere a expectativas até ao final da formação, os formandos referem conhecimentos e capacidades. Os conhecimentos são expressos de forma genérica (aprofundar a problemática da inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais) ou enfocados para os temas dos trabalhos de grupo em que os formandos estão envolvidos. Em todo o caso, o elenco de temas que aparecia nas respostas ao primeiro questionário já não surge aqui, centrando-se agora os formandos nos conteúdos abordados e nos trabalhos em curso.

Quanto às capacidades a desenvolver até ao final da formação, é de notar que surgem quase na mesma quantidade que os conhecimentos, o que é coerente com as dificuldades expressas relativamente à transferência para a prática e com a sugestão de utilizar mais estratégias centradas na análise de casos práticos.

De notar ainda que se mantêm as expectativas relativas ao desenvolvimento de capacidades de intervenção directa com os alunos, apesar do que ficou dito na sessão de negociação; no entanto surge também a questão da cooperação entre professores, a qual não aparecia como competência a adquirir, nas respostas ao questionário inicial.

Em síntese, os formandos estão satisfeitos com as estratégias de formação utilizadas, o que era previsível, uma vez que as suas preferências coincidiam com as opções da formadora, como vimos anteriormente. Pelas respostas ao questionário, é possível perceber que essas estratégias se inserem em modelos centrados no processo e nas aquisições; no entanto, questionados sobre as preferências do tipo de estratégias a utilizar até ao final da formação, os inquiridos referem modalidades que apontam para modelos centrados no processo e na análise, pelo que podemos deduzir que estas últimas não foram suficientemente exploradas, em seu entender.

As dificuldades assinaladas pelos formandos referem-se essencialmente à transferência para a prática, opinião recorrente nas situações de formação de professores, inicial ou contínua. De facto, a relação entre teoria e prática é dos únicos aspectos (senão o único) que, nas apreciações sobre a formação frequentada, os formandos apreciam menos positivamente ou, pelo menos, sobre o qual manifestam dúvidas (cf. Análise dos relatórios de avaliação dos C.F.A.E., na parte III deste trabalho). Na base destas opiniões estará, possivelmente, a tradição academizante da formação (nas instituições do ensino superior, como ños C.F.A.E.), mas também a noção de que os saberes científicos que são objecto da formação podem produzir directamente prescrições para a prática e só nessa perspectiva têm utilidade social e profissional (Correia, 1998). É possível ainda que, ao apontar a clivagem teoria-prática na formação contínua, os professores estejam a preservar e a afirmar o seu campo de saber profissional face aos saberes dos especialistas, opondo-se assim, ainda que de modo indirecto, àquilo que Formosinho (2001:61) chama “a tutela de uma profissão sobre a outra”.

Quanto aos resultados, os formandos afirmam ter adquirido algumas capacidades e atitudes, mas sobretudo conhecimentos. A aquisição de mais conhecimentos e capacidades é o que esperam vir a obter no restante tempo de formação. Esta visão tendencialmente académica e técnica dos efeitos da formação pode ter sido induzida pelo instrumento de recolha de dados utilizado¹⁰⁶, mas pode também ficar a dever-se ao enraizamento do paradigma tecnológico na cultura formativa, uma vez que parece incongruente com a clara preferência manifestada por estratégias centradas no processo, que apontam para uma

¹⁰⁶ Já que, embora capacidades e atitudes também se aprendam, a utilização, no questionário, do termo “aprendi” pode induzir ao completamento da frase pela explicitação de conhecimentos.

perspectiva mais desenvolvimentista da formação. Parece não corresponder, também, ao objectivo geral proposto no programa do seminário, o qual apontava sobretudo para “a reflexão sobre o papel do professor (de apoio/educação especial) na mudança de atitudes e no processo de adaptação da escola ao quadro de mudanças” introduzidas pela inclusão.

4.4. Dinâmica da segunda sessão de negociação (Grupo B)

Os resultados deste segundo questionário foram devolvidos em acetato ao formador, que os apresentou e discutiu com os formandos no final de uma das sessões de formação, a meio do seminário. Esta parte da sessão foi objecto de observação, tal como se verificou quando da devolução dos resultados do questionário inicial.

A observação foi realizada e tratada do mesmo modo que as anteriores. Desse tratamento resultou o quadro seguinte:

Quadro 53 – Grelha de análise da evolução da 2ª sessão de negociação (grupo B)

Conteúdo da intervenção	Tipo de intervenção	
	Formador	Formandos
Actividade a desenvolver	Informação (oral)	
Conhecimentos adquiridos pelos formandos até ao momento	Informação com apoio de acetato.	
	Comentário	Silêncio
Estratégias e meios utilizados até ao momento	Informação com apoio de acetato	
	Pergunta	Resposta
		Juízo de valor positivo
		Comentário
	Reformulação da pergunta anterior	Resposta. Juízo de valor positivo
Relação das estratégias e meios com as necessidades da prática profissional		Informação
	Pergunta	Resposta. Juízo de valor positivo
		Complemento da resposta anterior. Juízo de valor positivo
	Explicitação	
Dificuldades sentidas	Informação com apoio de acetato	Comentário
	Comentário	
	Comentário	

(cont.)

A avaliação do processo de formação, uma estratégia formativa?
Da análise das práticas ao esboço de um modelo de formação.

Quadro 53 a (cont.) – Grelha de análise da evolução da 2ª sessão de negociação (grupo B)

Conteúdo da intervenção	Tipo de intervenção	
	Formador	Formandos
Expectativas para as próximas sessões	Informação com apoio de acetato	Resposta. Juízo de valor negativo.
	Pergunta	Reformulação imediata
	Síntese das intervenções.	
	Aquiescência com a crítica formulada	
	Pergunta	Silêncio
	Estímulo à resposta	Justificação
Efeitos da formação na prática profissional		Justificação
	Justificação	Justificação
Representatividade do tratamento dos dados efectuado e utilidade dos questionários intermédios	Aquiescência	
	Informação com apoio de acetato.	
Possibilidade de reformulações do processo	Comentário	
Orientação dos trabalhos dos formandos		Comentário. Juízo de valor positivo
	Justificação	
Dificuldade de implementação prática dos princípios pedagógicos desenvolvidos nos trabalhos	Aquiescência	
	Pergunta	
Papel dos formandos na orientação dada aos trabalhos		Resposta
		Comentário
Bibliografia		Juízo de valor positivo
	Pergunta	Aquiescência
	Comentário	Resposta
	Pergunta	Resposta
Apresentação dos trabalhos pelos formandos		Informação
	Resposta	Pergunta
Critérios de avaliação dos trabalhos	Informação	
	Pergunta	
		Pergunta
	Explicitação	Reformulação da pergunta
Referências bibliográficas nos trabalhos	Aquiescência	
	Informação	

A formadora apresentou os resultados dos questionários pelas categorias que indicámos no ponto anterior. Ao contrário da primeira sessão de negociação, não os comentou de imediato; em vez disso, fez perguntas directas ao grande grupo. Esta opção revelou-se bem mais facilitadora da participação dos formandos, como o quadro anterior mostra.

No que podemos considerar uma primeira fase da sessão, os formandos confirmaram e explicitaram os indicadores extraídos dos questionários (juízos de valor positivos relativamente ao processo de formação, explicação das referências a dificuldades sentidas). Uma segunda fase é introduzida por uma crítica negativa, imediatamente reformulada, como a sequência que se transcreve ilustra:

“A formadora pergunta, para o grande grupo:

- Então o que poderíamos melhorar nas próximas aulas?

Uma das formandas responde:

- Acho que os temas essenciais podiam ser melhor trabalhados...

Segue-se um breve silêncio. A formanda acrescenta:

- Mas também não há muito tempo...”

A partir desse momento, voltamos a identificar a tendência à auto-justificação (por parte da formadora e dos formandos) que já tínhamos verificado na primeira sessão de negociação. Mas, enquanto na primeira sessão, essa justificação terminava o debate sobre o aspecto em análise, passando-se rapidamente a outro, nesta segunda sessão, há uma tentativa de prolongar a discussão sobre os aspectos referidos como negativos, levando inclusivamente a mudança de perspectivas ou, pelo menos, de opções. Por exemplo, a certo passo a formadora afirma:

“- Parece-me que o que está aqui implícito é que se podia ter explorado mais os relatos de situações concretas. O que vocês apresentam é uma sugestão de maior equilíbrio entre o visionamento e análise de experiências concretas e a pesquisa que fazem para os trabalhos de grupo. É isso que vocês acham?”

O mesmo se pode verificar nas intervenções dos formandos, em que a auto-justificação das apreciações menos positivas que surgiam nos questionários já não se fica por aí, mas dá origem a diálogos a partir dos quais se chega a conclusões:

“Um dos formandos disse:

- É porque é preciso mudar a prática, inovar a prática e por isso precisamos de ver como é que isso se fez noutras escolas...

- Porque a nossa motivação é mudar as práticas, mas às vezes não estamos muito bem a ver como é que isso é possível... - disse outra formanda.

- Ficamos a saber o que é importante e como se devia fazer, mas nem sempre isso é possível. As escolas são... As escolas portuguesas são...” - acrescentou outra formanda.

- Os trabalhos que estamos a fazer, se os apresentarmos nas escolas... Bom, pelo menos levam as pessoas a pensar... - afirmou uma formanda.
- Eu acho que vocês aprendem sobretudo a partir do que fazem, do que pesquisam, do que discutem entre vocês. – disse a formadora – Mas penso que é possível um equilíbrio maior entre o trabalho de pesquisa e a análise de experiências concretas, como vocês sugerem nos questionários, sim. (...)”

Ao contrário da primeira sessão de negociação, aqui o debate prolonga-se para além da apresentação dos resultados dos questionários, dando origem ao levantamento de outras questões não incluídas nestes. Assim, a formadora interroga o grande grupo sobre a adequação e pertinência da bibliografia que forneceu para os trabalhos e os formandos colocam questões e dúvidas relativas ao conteúdo, organização, apresentação e critérios de avaliação dos trabalhos a realizar pelos grupos. O diálogo estabelecido em relação a este último ponto, não surge apenas como pergunta/resposta formador/formandos, mas como uma tentativa de construção de um referencial comum para a elaboração e avaliação dos trabalhos de grupo:

- “(...) a análise crítica da informação tem a ver com a vossa própria reflexão sobre o tema... É importante que todos os grupos façam uma reflexão própria sobre a informação que recolheram e organizaram... - esclareceu a formadora
Esperou perguntas dos formandos. Uma das formandas disse:
- Essa análise crítica... - interrompeu-se, ficando à espera que a formadora esclarecesse melhor a questão.
- O trabalho não pode ser uma colagem de informação. Uma colagem de informações retiradas de vários sítios não interessa, pois não? – continuou a formadora.
- Então é uma reflexão pessoal? – perguntou a mesma formanda. (...)”

No quadro seguinte apresentamos a análise comparativa do tipo de intervenções dos participantes.

Quadro 54– Tipo de intervenção por participante (2ª sessão de negociação)

Tipo interv.	F	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8	F9	F10	F11	F12	F13	F14	GG
Informação	8			1												
Pergunta	8									1					1	
Resposta	2	1	1		3	1	1							1		
Comentário	6	1				1		1				1				
Juíz. valor pos	1	1	2		1	1	1									
Juíz. valor neg									1							
Explicitação	2															
Silêncio																2
Aquiescência	4												1			
Estímulo resp	1															
Justificação	2				1					1	1					
Reformulação									1	1						
Síntese	1															
Total Interv.	35	3	3	1	5	3	2	1	2	3	1	1	1	1	1	2

Legenda: F: formador; F1, F2, F3.....:formandos; GG: grande grupo

(N=26)

Como se pode verificar, a formadora faz perguntas na mesma proporção das informações que dá (informações referentes aos resultados do questionário intermédio), o que provoca a participação dos formandos através de respostas, comentários e juízos de valor. Com efeito, dos 27 formandos presentes nesta sessão, há 14 que intervêm na discussão e vários mais do que uma vez. As intervenções destes últimos iniciam-se com respostas, mas são depois continuadas em comentários ou juízos de valor, do que resulta uma tentativa de criação de pontos de consenso ou, pelo menos, de ideias em comum sobre as questões em análise.

Em síntese, uma comparação entre a primeira e a segunda sessão de negociação permite constatar que:

- há uma maior participação dos formandos na segunda sessão de negociação quer no número de intervenções (28 vs 12), quer no número de formandos que intervêm (14 vs 8), diminuindo também os silêncios por parte do grande grupo (2 vs 4);
- a formulação de perguntas após a apresentação dos dados (estratégia usada na segunda sessão) suscita a participação dos formandos, enquanto o comentário dos resultados, por parte da formadora (estratégia usada na primeira sessão), tende a inibir essa participação;
- quando os formandos respondem a perguntas directas, tendem a prolongar a sua intervenção através de comentários ou juízos de valor, o que enriquece a discussão;

- a tendência para a auto-justificação na sequência de críticas, por parte da formadora ou dos formandos, é menos notória na segunda sessão, uma vez que nesta surge como ponto de partida para a aquiescência com outros pontos de vista (o que não acontecia na primeira sessão);
- a maior participação dos formandos na segunda sessão leva à discussão sobre outros aspectos da formação que não apenas os decorrentes dos resultados dos questionários.

Algumas destas constatações, como a maior participação dos formandos e a discussão de outras questões que não apenas aquelas que surgem nos questionários, podem ficar a dever-se a um maior conhecimento mútuo entre os formandos e entre estes e o formador, conseguido no decurso normal da formação.

Apesar desta reserva, parece possível concluir que a forma como o formador se pronuncia sobre os dados dos questionários é determinante para o grau e forma de participação dos formandos no processo. Tal não significa uma demissão do formador na discussão dos resultados, mas um cuidado especial em ouvir os formandos numa primeira fase, comentando esses resultados apenas em fase posterior. Com efeito, a partir do momento em que o formador dá a sua opinião, é notório que as intervenções dos formandos diminuem ou desaparecem, tendendo a dar-se o debate como concluído. O estatuto do formador funciona como um inibidor da continuação do debate e, nesse sentido, qualquer tentativa de negociação requer um cuidado especial na forma de intervenção deste, para não ficar condenada à partida.

Outra conclusão possível da comparação entre as duas sessões é que a negociação se aprende. Esta conclusão não decorre tanto do maior grau de participação dos formandos na segunda sessão (que, como vimos, pode decorrer, pelo menos em parte, de um maior conhecimento mútuo), mas do modo como surgem as justificações do formador e dos formandos perante as críticas negativas ou divergência de opiniões. Com efeito, quando essas situações surgiam na primeira sessão, a tendência do formador ou dos formandos era para se auto-justificar e passar rapidamente a outra questão; já na segunda sessão, os intervenientes continuam a justificar as suas opiniões ou opções, mas essa justificação é aberta a outras perspectivas, podendo dar origem a modificações e reorientações. Por exemplo, a partir do comentário de um formando, a formadora sente-se na necessidade de

justificar a sua opção, mas comenta-a, mostra aquiescência com o aspecto focado pelo formando e faz uma pergunta que pode ajudar a reequacionar a questão.

Neste sentido, a evolução da primeira para a segunda sessão de negociação não se prende tanto com o aumento da participação dos formandos, mas com o maior grau de interacção que efectivamente se conseguiu. Há uma maior facilidade por parte dos formandos em assumir aquilo que afirmaram nos questionários e há uma maior facilidade por parte da formadora em aceitar essas opiniões e até em pedir opiniões e feed-back sobre aspectos não incluídos nos questionários. Essa evolução parece corresponder àquilo a que Demailly (2003:126) chama, a propósito do processo de avaliação das escolas e dos professores, uma “co-aprendizagem negociada”, a qual, segundo a autora, se baseia na confiança, “que surge como uma condição essencial da possibilidade de um desenvolvimento efectivo de um processo de avaliação implicada”.

5. COMPARAÇÃO DOS DOIS GRUPOS NO FINAL DA FORMAÇÃO

Para analisar a situação no final da formação, procedemos a uma observação directa da última sessão (apresentação dos trabalhos realizados pelos formandos, em pequenos grupos) nas duas turmas, aplicámos de novo questionários aos dois grupos de formandos e entrevistámos a formadora. A elaboração dos questionários e guião da entrevista e o tratamento de ambos seguiram os parâmetros já explicitados no início deste trabalho, de modo a ser possível a comparação dos resultados entre a fase inicial e a fase final.

Para o tratamento das respostas usámos os procedimentos de análise de conteúdo definidos para o questionário inicial e o intermédio e utilizámos a mesma grelha de análise. Nas categorias, substituímos preferências e expectativas por percepção e satisfação relativas ao processo e aos resultados. A utilização da mesma grelha de análise permitiu-nos comparar os resultados dos questionários iniciais e finais. Permitiu-nos ainda comparar os resultados dos dois grupos entre si, no final da formação.

Estas comparações foram realizadas qualitativamente e também em termos estatísticos (a partir dos resultados quantitativos da análise de conteúdo). Exceptuou-se desta comparação a categoria referente às funções da negociação, que só foi usada no grupo B.

Para saber se existiam diferenças significativas entre os dois grupos nos resultados finais, recorreu-se ao teste do Qui-quadrado, classificando as respostas de forma dicotómica (presença/ausência de referência em cada sub-categoria). A hipótese testada é a da igualdade de proporções de referências e não referências nos dois grupos e, tal como no questionário inicial, rejeita-se esta hipótese se a probabilidade associada ao valor do teste for menor que 0.05 (5%).

Para cada um dos grupos, A e B, foi efectuado ainda o teste de McNemar para a mudança de opinião entre o início e o fim da formação. A hipótese testada é que as mudanças de opinião, num e noutro sentido, são igualmente prováveis. Rejeita-se a hipótese quando o nível de significância for inferior a 0.05 (5%).

5.1. Apresentação dos trabalhos finais

A última sessão de formação, em qualquer dos grupos, foi constituída pela apresentação dos trabalhos. A observação da sessão foi realizada recorrendo a uma grelha relativa à forma de apresentação de cada trabalho e à relação dos temas com os conteúdos definidos no programa.

A ordem de apresentação foi previamente combinada entre a formadora e os formandos. A apresentação de cada grupo levou entre 20 a 25 minutos. O quadro seguinte sintetiza a forma das apresentações em cada grupo.

Quadro 55 – Forma de apresentação dos trabalhos

Formas de apresentação	Grupo A	Grupo B
Apresentação oral	G2; G3; G4; G5; G6;	G1; G2a; G2b; G3; G4; G5;
Apoio de PowerPoint	G1; G2; G3; G5;	G1; G2a; G2b; G5
Apoio de acetatos	G4;	G1;
Apoio de cartazes		G3;
Uso de vídeo	G6;	
Relato de experiências práticas	G2; G3; G4;	G4;
Dinamização de discussão		G4; G5;
Actividade c/ colaboração da assistência	G5;	G2a;
Distribuição de material de apoio		G2b;

Legenda: G1, g2... - grupos de 4 ou 5 formandos. Grupo A: 6 sub-grupos; grupo B: 6 sub-grupos

Como se pode verificar, a maior parte das apresentações foi feita em Power Point, sendo que uma delas (AG1) foi totalmente realizada deste modo, sem apresentação oral. No grupo A, os formandos recorreram a relatos das suas próprias experiências para ilustrar a informação que apresentavam; no grupo B, houve a preocupação de dinamizar a discussão entre os formandos, a partir da exposição oral. Em termos de forma, as apresentações dos dois grupos foram dinâmicas, diversificadas e utilizando bem o material de apoio.

No final da apresentação do grupo B, a formadora fez uma apreciação muito positiva sobre a qualidade dos trabalhos apresentados. Também os formandos se pronunciaram, salientando o nível de envolvimento conseguido, as aprendizagens realizadas no trabalho de grupo e através das apresentações dos outros grupos. A formadora comprometeu-se a organizar um dossier com os trabalhos e os materiais de apoio

elaborados, dossier que seria devolvido aos formandos para que eles pudessem utilizar esse material nas suas escolas.

Esta apreciação final não foi possível no grupo A, que demorou mais tempo nas apresentações. A formadora limitou-se a fazer uma breve apreciação positiva sobre a qualidade dos trabalhos e informou sobre a devolução de um dossier organizado por ela com os trabalhos e materiais entregues, à semelhança do que dissera no grupo B.

Quanto aos trabalhos realizados pelos formandos, todos se enquadraram e concorreram para o objectivo geral da disciplina de promover “a reflexão entre os docentes sobre o seu papel fundamental na mudança de atitudes e no processo de adaptação da escola ao (...) quadro de profundas mudanças” (decorrente da inclusão).

Se bem que, na selecção inicial, os temas cobrissem de igual modo todos os blocos em que se agrupam os conteúdos do programa, na prática o seu desenvolvimento deu origem a diferentes enfoques, de acordo com os interesses dos pequenos grupos. Como se pode verificar no quadro que segue, o grupo A mostrou tendência a centrar-se no último bloco de conteúdos do programa, relativo aos vários níveis de intervenção do professor de apoio na escola, enquanto o grupo B mostrou tendência a focalizar os trabalhos no primeiro bloco de conteúdos programáticos, nomeadamente à análise da legislação actual que orienta e regulamenta essa intervenção.

Quadro 56 – Temas dos trabalhos produzidos

Blocos de conteúdos do programa de formação	A	B
I – Da escola para alguns a uma mesma escola para todos		G2a; G4; G5;
II – Dinâmica e desenvolvimento da escola inclusiva	G3; G4;	G3;
III – O professor de apoio educativo como recurso da escola”	G2; G5; G6;	G2b;
Outros	G1	G1

No final das apresentações, em conversa informal, a formadora atribuiu esta diferença ao facto de o grupo A ser constituído por formandos com mais tempo de serviço em educação especial ou apoio educativo que o grupo B. No entanto, como vimos anteriormente, esta variável é equivalente nos dois grupos, pelo que a explicação não parece ser essa. Por outro lado, como o quadro anterior mostrava, o grupo A mostrou maior

tendência para utilizar as suas experiências profissionais como exemplo ou ponto de partida para o tema tratado, o que pode ter induzido essa percepção na formadora.

Se relacionarmos os temas trabalhados com as expectativas dos formandos manifestadas nos questionários iniciais, é possível perceber que o conhecimento aprofundado da legislação era uma das preocupações básicas do grupo B, pelo que nos parece que os formandos orientaram os trabalhos de forma a melhor corresponderem às suas preocupações.

A mesma justificação pode ser usada para explicar o surgimento, no grupo B, de um tema não expresso no programa (“Planeamento e programação em educação especial”), uma vez que esta foi também uma das expectativas relacionadas com a aquisição de novos conhecimentos manifestada nas respostas ao questionário inicial pelos dois grupos. Já o tema adicional que surge no grupo A (“Intervenção precoce como forma de prevenção e facilitação da inclusão”) não foi mencionado nas respostas desse grupo ao questionário, baseando-se essencialmente (tal como nos foi dado ver na apresentação e trabalho escrito) nas experiências anteriores dos formandos.

Assim, parece-nos possível afirmar que o grupo A orientou os trabalhos sobretudo para a fundamentação e reflexão sobre a sua própria experiência profissional, enquanto o grupo B se preocupou mais em responder a questões e dúvidas que trazia dessa prática profissional. Se analisarmos estas orientações na tipologia de Logan e Sachs (1988, cit. in Day, 2001:209-210) relativa ao tipo de aprendizagem desenvolvido pela formação contínua, as produções da turma A incluem-se numa perspectiva de aprendizagem a que estes autores chamam “fortalecimento”, na qual “as práticas dos professores são fortalecidas e ampliadas”, enquanto as produções da turma B se inserem numa perspectiva de aprendizagem a que chamam de “reorientação”, na qual os professores “desenvolvem as suas capacidades para fazer “revisões significativas” das suas práticas actuais” como resultado de novas metodologias ou condições de trabalho, de mudanças nos procedimentos ou nas expectativas de organização e gestão.

Esta diferente postura pode corresponder a diferentes modos de auto-organização que caracterizem os indivíduos nos dois grupos e/ou a diferentes tipos de interacção que distingam os dois grupos, mas podemos também atribuí-las a uma diferente auto-orientação da aprendizagem no grupo B, decorrente do processo de negociação. De facto, a observação

realizada permite perceber que a orientação dos trabalhos foi um dos temas com maior número de intervenções nas duas sessões (com maior incidência na segunda).

Nesta perspectiva, parece possível sugerir que a negociação contribuirá para uma orientação das aprendizagens no sentido de procurar resposta a dúvidas e preocupações suscitados pela prática, em detrimento de uma melhor compreensão das práticas já existentes, isto é, a negociação contribuirá para a auto-orientação das aprendizagens no sentido de corresponderem às expectativas e motivações que levaram à frequência da formação. Em todo o caso, só a replicação do processo noutros contextos de formação poderá confirmar aquilo que neste trabalho surge apenas como uma constatação, ao nível dos resultados.

➔ 5.2. Perspectiva dos formandos no final da formação

Com a elaboração e análise do questionário final aos formandos visou-se conhecer:

- o grau de satisfação de cada grupo com o processo de formação e com os resultados alcançados;
- a mudança de perspectivas em cada grupo (face ao processo, aos resultados e ao papel dos formandos na avaliação da acção), entre o início e o fim da formação;
- as diferenças intergrupos relativamente à apreciação do processo e dos resultados.

Tal como nos casos anteriores, elaborou-se um questionário aberto com frases para completamento. Para além dos temas já existentes nos questionários anteriores, introduzimos uma questão relativa aos factores que contribuíram para um maior ou menor grau de satisfação com a formação, de modo a favorecer a especificação e clarificação das opiniões emitidas. A pergunta relativa a necessidades de formação que levaram à frequência deste seminário foi substituída por uma pergunta sobre as necessidades de formação decorrentes do seminário. Por outro lado, retirámos a pergunta relativa à auto-avaliação face ao programa, que apenas se justificava num questionário inicial.

No que respeita ao grupo B, o questionário apresentou ainda uma questão relativa ao processo de negociação.

A avaliação do processo de formação, uma estratégia formativa?
Da análise das práticas ao esboço de um modelo de formação.

No quadro da página seguinte apresentamos o esquema de elaboração do questionário.

Quadro 57 - Questionário final

TEMA	TÓPICOS	QUESTÕES
Apreciação global	Maior grau de satisfação com a formação	O maior grau de satisfação com este seminário deve-se a...
	Menor grau de satisfação com a formação	e o menor grau deve-se a...
Processo de formação	Percepção sobre as estratégias utilizadas	Acho que as sessões deste seminário, no seu conjunto...
	Percepção sobre as formas usadas para avaliação dos formandos	...e que os trabalhos finais para avaliação...
Resultados da formação	Satisfação de expectativas gerais	Para a minha prática vai ser muito importante...
	Satisfação de expectativas específicas	Durante este seminário, a aprendizagem mais importante que fiz...
	Identificação de novas necessidades de formação	Para a minha prática teria sido ainda importante...
Avaliação da formação	Função da avaliação pelos formandos	Considero que o papel dos formandos no processo de avaliação da formação...
	Consciência dos critérios de avaliação utilizados	Os critérios que utilizei para avaliar esta formação foram...
	Efeitos da negociação (grupo B)	Considero que a avaliação em diferentes momentos do processo de formação...

Apresentamos em seguida os resultados da análise de conteúdo realizada e do tratamento estatístico efectuado. Como nos questionários iniciais e intermédios, organizámos essa apresentação por temas: processo de formação, resultados da formação e perspectivas sobre a avaliação da formação. Dentro de cada tema, focamos primeiro os dados relativos a cada um dos grupos e a comparação intra-grupo, passando depois à comparação inter-grupos.

5.2.1. Percepção dos formandos sobre o processo formativo

Os resultados relativos ao tema “processo de formação” estão sintetizados no quadro da página seguinte. Surgem primeiro as apreciações gerais sobre os aspectos que mais contribuíram para a satisfação com a formação e aqueles que menos contribuíram e, em seguida, a especificação mais detalhada dos motivos de satisfação com as estratégias formativas e a forma de avaliação dos formandos.

A avaliação do processo de formação, uma estratégia formativa?
Da análise das práticas ao esboço de um modelo de formação.

Quadro 58 – Percepções dos formandos quanto ao processo de formação

CATEGORIA	SUB-CATEGORIA	INDICADORES	Totais por indicadores		Totais por sub-categorias	
			A	B	A	B
Maior grau de satisfação	Com a forma de avaliação dos formandos	Realização dos trabalhos em grupo	7	3	13	4
		Realização de pesquisa para os trabalhos	2	0		
		Apresentação dos trabalhos ao grupo	4	1		
	Com o processo de formação	Boa orientação dos trabalhos	2	3	13	22
		Boa relação formador/formandos	2	3		
		Tipo de estratégias e dinâmica das aulas	3	6		
		Reflexão conjunta, troca de experiências e partilha de informação	6	7		
		Diversificação da informação fornecida	0	3		
	Com as aprendizag. realizadas	Utilidade das aprendizagens para a prática	1	3	1	5
		Esclarecimento de dúvidas sobre conceitos	0	2		
Menor grau de satisfação	Com o processo de formação	Escassez de tempo/número de aulas	5	8	10	9
		Tipo de estratégias utilizadas	3	1		
		Escassez de debate sobre os trabalhos	2	0		
	Com a viabilidade de aplicação prática	Dificuldade de aplicação prática dos princípios estudados	2	2	5	3
		Falta de contacto com experiências de sucesso	3	1		
Satisfação com as estratégias	Centradas nas aquisições	Contribuíram para o desenvolvimento de novas competências	2	0	14	9
		Favoreceram a aquisição/aprofundamento de conhecimentos	10	5		
		Permitiram abordar temas úteis para a prática	2	4		
	Centradas no processo	Permitiram a partilha de experiências e de informação	2	1	14	17
		Basearam-se em trabalhos práticos	5	2		
		Foram motivadoras e interessantes	5	14		
		Não se rentabilizou o tempo	2	0		
	Centradas na análise	Permitiram a análise de novos problemas	0	5	9	5
		Favoreceram a problematização e a pesquisa	5	0		
		Permitiram a análise da prática profissional	4	0		
Satisfação com a forma de avaliação dos formandos	Contributo para as aquisições	Permitiu a aquisição e aprofundamento dos conhecimentos	10	5	21	18
		Favoreceu a aquisição de conhecimentos úteis para a prática	2	5		
		Permitiu a clarificação de conceitos e a temática	7	5		
		Permitiu abranger temas diversificados	2	3		
	Contributo para o processo	Favoreceu a partilha de informação e de ideias	5	5	7	7
		Criou muito empenho e motivação	2	2		
	Contributo para a análise	Favoreceu a análise e reflexão	0	3	9	6
		Levou à pesquisa e questionamento dos temas	6	3		
		Criou novas perspectivas de análise	3	0		

Quando questionados sobre os motivos de maior satisfação com a formação, os formandos do grupo A dizem-se satisfeitos essencialmente com o processo formativo e com a elaboração dos trabalhos, havendo uma única referência às aprendizagens realizadas.

As razões que dão para uma maior satisfação com o processo relacionam-se sobretudo com a possibilidade de reflexão conjunta, a troca de experiências e a partilha de

informação; o motivo principal de satisfação com a forma pela qual foram avaliados foi a realização de trabalhos em grupo. A título de exemplo, apresentamos os excertos que se seguem.

O maior grau de satisfação com este seminário deve-se “ao entusiasmo com que as temáticas foram abordadas e ao vasto leque de experiências trocadas com os colegas” (12A);

(...)“aos momentos de reflexão conjunta, momentos esses de partilha e aprendizagem mútua” (19A)

(...) “à realização dos trabalhos para avaliação, que foi em grupo” (22A)

São escassas as respostas à pergunta relativa a uma menor satisfação com a formação (aproximadamente metade do número de respostas à questão anterior). Destas, a maior parte refere-se ao processo de formação (duração do seminário, estratégias utilizadas e falta de debate sobre os trabalhos apresentados) e algumas aludem à viabilidade de aplicação prática da perspectiva transmitida durante a formação (por exemplo, a falta de contacto com experiências de sucesso).

Para além desta apreciação genérica da formação, os formandos pronunciaram-se mais concretamente sobre as estratégias e formas de avaliação dos formandos.

Os formandos deste grupo consideram que as estratégias utilizadas durante a formação se centraram quer nas aquisições, quer no processo. Consideram que as sessões contribuíram para a aquisição/aprofundamento de conhecimentos e que foram motivadoras, interessantes e baseadas em trabalhos práticos. As estratégias centradas na análise são pouco referidas.

No que se refere à forma pela qual foram avaliados, os inquiridos valorizam essencialmente o facto de esta ter contribuído para a aquisição e aprofundamento de conhecimentos e consideram os trabalhos realizados (por si próprios e pelos colegas) esclarecedores e de qualidade. Em menor grau, há ainda referências ao facto de esses trabalhos terem contribuído para o processo e para a análise. A título de exemplo, transcrevemos o excerto de uma das respostas ao questionário.

Acho que os trabalhos finais para avaliação “foram bastante esclarecedores e essenciais para informar e para demonstrar diferentes práticas pedagógicas em diferentes contextos” (26A).

Este nível de satisfação com a forma de avaliação escolhida era previsível desde o início, uma vez que se verificou a convergência entre as preferências dos formandos (expressas no primeiro questionário), o programa de formação e a orientação que a formadora, na entrevista, mostrou querer dar a esta questão.

Em síntese, os formandos do grupo A consideram que as estratégias utilizadas e os produtos elaborados durante a formação foram muito satisfatórios: as estratégias, por se terem contribuído para a aquisição de conhecimentos, por se basearem em trabalhos práticos e por permitirem a troca de informação e de experiência; os produtos, sobretudo por contribuírem para a aquisição de conhecimentos e serem esclarecedores e de qualidade. Os factores que mais contribuíram para a satisfação com a formação foram a reflexão conjunta, troca de experiências e partilha de informação, bem como a realização do trabalho em grupo; o factor menos satisfatório relaciona-se com o número de aulas, considerado escasso.

Se, a partir do teste de McNemar, compararmos agora as preferências dos formandos do grupo A, no início da formação, com as percepções que têm sobre o processo, no final deste, constatamos que:

- as estratégias centradas nas aquisições são mais referidas no final da formação que no seu início, sendo a diferença estatisticamente significativa ($p=0.013$). Tal pode indicar que foram utilizadas sobretudo estratégias centradas na aquisição; no entanto, não há mudança significativa de sinal contrário nas estratégias centradas no processo e na análise. Por isso, é possível que esta mudança seja devida a uma maior valorização das estratégias centradas na aquisição, no momento em que o processo formativo acabou.
- o trabalho realizado pelos formandos para avaliação é percebido, no final da disciplina, como tendo contribuído essencialmente para a aquisição de conhecimentos, enquanto no início da formação se esperava que contribuísse essencialmente para o processo formativo. Com efeito, do início para o final da formação, há um aumento considerável do número de referências ao contributo do trabalho dos formandos para as aquisições, diferença estatisticamente significativa ($p=0.000$); e há uma diminuição do número de referências ao contributo desse trabalho para o processo, diferença essa

também estatisticamente significativa ($p=0.004$). Daqui podemos concluir que: ou a preferência dos formandos por um trabalho que se inseria no modelo centrado no processo não foi satisfeita e, em compensação o trabalho realizado superou as expectativas relativamente à contribuição as aquisições; ou, no final da acção, os formandos passaram a encarar os trabalhos realizados já não como um processo, mas como um produto e, como tal, a valorizar a sua contribuição para as aquisições.

Para os formandos do grupo B, o maior factor de satisfação foi indubitavelmente o processo formativo. De facto, embora também salientem, como os formandos do grupo A, a elaboração dos trabalhos, dão relevo especial ao processo vivido e, neste, à reflexão conjunta, troca de experiências e partilha de informação, bem como ao tipo de estratégias e dinâmica das aulas.

Como no grupo A, no grupo B há poucas respostas relativas aos factores que menor satisfação provocaram. Quando existem, referem-se quer a factores relativos à organização da acção, como a escassez do tempo/reduzido número de aulas, quer a dúvidas quanto à viabilidade da aplicação prática da perspectiva transmitida durante a formação.

Quando solicitados a comentar mais especificamente as estratégias utilizadas, os formandos do grupo B valorizam o facto de estas se centrarem no processo, o que é coerente com a opinião antes expressa sobre os aspectos que mais contribuíram para a sua satisfação com a formação. Dois dos formandos esclarecem assim as razões da sua satisfação:

Acho que as aulas deste seminário, no seu conjunto “foram muito motivadoras, na medida em que se criou um espaço de actividade conjunta bastante interessante” (17B);

(...) “apelaram sempre à troca de experiências” (25B)

Tal como o grupo A, grupo B considera ainda que os trabalhos realizados pelos formandos para avaliação contribuíram sobretudo para as aquisições, explicitando que permitiram a aquisição de conhecimentos úteis para a prática e classificando-os como esclarecedores e de qualidade. Como contributo para o processo, alguns formandos referiram ainda que os trabalhos favoreceram a troca de ideias. Os excertos seguintes ilustram estas valorizações do produto realizado para avaliação:

Acho que os trabalhos finais para avaliação “foram muito esclarecedores e complementaram-se uns aos outros (...)” (13B);

(...) “permitiram a troca de experiências e o aprofundamento de alguns assuntos” (26B);

(...) “foram muito proveitosos, no sentido em que se aprofundaram temas e se partilharam experiências, conhecimentos e opiniões” (20B)

Em síntese, os formandos do grupo B consideram-se satisfeitos porque as estratégias formativas foram motivadoras e activas e os trabalhos realizados contribuíram para a aquisição de conhecimentos e foram de qualidade, esclarecedores e úteis para a prática. O maior grau de satisfação deve-se ao processo em si mesmo, por ter permitido a reflexão conjunta, a troca de experiências e a partilha de informação.

Utilizando o teste de McNemar, comparámos as preferências dos formandos do grupo B, no início da formação, com as percepções que têm, no final, sobre o processo vivido, constatando que:

- no final da formação, as referências a estratégias centradas na análise são em número consideravelmente menor que as preferências expressas no início, constatação confirmada pela análise estatística, mostrando os resultados do teste de McNemar uma diferença significativa ($p=0.039$) a este nível. Ora, nos questionários intermédios e na segunda sessão de negociação, os formandos consideraram que não tinham sido desenvolvidas, até esse momento, quaisquer estratégias centradas na análise. Assim, apesar da diferença (negativa) entre as preferências iniciais e a satisfação final, existe diferença (positiva) entre a satisfação dessas preferências no meio e no final da formação. Parece possível afirmar, por isso, que a negociação contribuiu, em parte, para reorientar o tipo de estratégias utilizado, ainda que não o tenha conseguido na totalidade.
- no final da formação, há um número considerável de referências à contribuição do trabalho realizado pelos formandos para a aquisição de conhecimentos, embora no início da mesma não tenham sido expressas expectativas a esse nível. Os resultados

estatísticos mostram que esta diferença é significativa ($p=0.000$). Por outro lado, entre o questionário inicial e o final, há uma diminuição considerável das referências ao contributo desse trabalho para o processo ($p=0.000$). Assim, no final da formação, os formandos valorizam os trabalhos por eles realizados pelo contributo que tiveram na aquisição de conhecimentos e capacidades, em detrimento dos benefícios que esperavam que trouxesse para o processo formativo. Tal como em relação ao grupo A, destes resultados parece possível concluir que: ou o contributo do trabalho para um modelo centrado nas aquisições superou as expectativas; ou, no final do processo, os formandos passaram a encarar os trabalhos realizados já não como um processo, mas como um produto e, como tal, a valorizar a sua contribuição para as aquisições.

Utilizando o teste do Qui-quadrado, comparámos os dois grupos no que respeita às percepções sobre o processo de formação, no final deste, verificando que:

- os formandos do grupo A referem significativamente mais que os do grupo B a elaboração de trabalhos como principal factor de satisfação ($p=0.008$);
- os formandos do grupo B referem significativamente mais que o grupo A o processo formativo como principal factor de satisfação ($p=0.008$).

Tendo em conta que, nos questionários intermédios e segunda sessão de negociação, o grupo B sugeriu algumas alterações relativamente ao tipo de estratégias (mais incidência no visionamento e análise de casos, por exemplo) e que estas foram, pelo menos, em parte, realizadas, é possível que a negociação tenha contribuído para que o processo formativo, neste grupo, tenha decorrido de forma mais consentânea com as preferências dos formandos.

5.2.2. Percepção dos formandos quanto ao resultado da formação

No tema “resultados da formação” englobámos a satisfação de expectativas gerais, a satisfação de expectativas específicas e ainda a emergência de novas necessidades de

A avaliação do processo de formação, uma estratégia formativa?
Da análise das práticas ao esboço de um modelo de formação.

formação. Os resultados da análise de conteúdo relativos a este tema encontram-se no quadro seguinte.

Quadro 59 – Percepção dos formandos quanto aos resultados da formação

CATEGORIA	SUB-CATEGORIA	INDICADORES	Totais por indicadores		Totais por sub-categorias	
			A	B	A	B
Satisfação de expectativas Gerais	Valorização pessoal e profissional	Porque esclareceu dúvidas	9	10	11	12
		Porque proporcionou maior confiança profissional	2	2		
	Melhoria do desempenho profissional	Porque estimulou a aplicação de conhecimentos na escola e sala de aula	11	12	14	16
		Porque criou maior motivação para a mudança	3	4		
Satisfação de expectativas específicas	Capacidades	Saber elaborar trabalhos em grupo	7	2	10	2
		Saber como pôr em prática a inclusão	3	0		
	Atitudes	Consciência da necessidade de reflectir sobre a actividade desenvolvida	2	0	5	2
		Consciência do papel do professor de apoio como agente da mudança nas escolas	3	2		
	Conhecimentos	Evolução dos princípios orientadores do atendimento às NEE	2	5	11	12
		Conceitos e práticas actuais relativos à inclusão	9	16		
Novas necessidades de formação	De carácter defectológico ¹⁰⁷	Carências da formação inicial	0	0	0	0
		Dificuldades na prática pedagógica	0	0		
	De carácter desenvolvimentista	Preocupação em melhorar a prática pedagógica	9	12	15	16
		Desejo de conhecer novas abordagens	6	4		

O grupo A considera que houve satisfação de expectativas gerais, já que a formação foi um contributo para a valorização pessoal e profissional e para a melhoria da prática. Os formandos especificam que a formação contribuiu para a valorização pessoal e profissional porque esclareceu dúvidas; e que contribuirá para a melhoria da prática porque estimulou a aplicação de conhecimentos na escola e na sala de aula. A título de exemplo, transcrevemos a seguinte resposta:

Para a minha prática vai ser importante “o que aqui aprendi, porque me permitiu aprofundar questões sobre a minha prática e me motivou ainda mais para impulsionar a mudança tão necessária nas nossas escolas” (19A)

¹⁰⁷ Apesar da ausência de referências no questionário final, esta categoria surge aqui para tornar possível a comparação com os resultados do questionário inicial.

No que respeita a expectativas específicas, os formandos do grupo A referem que desenvolveram conhecimentos (essencialmente conceitos e práticas actuais relativos à inclusão) e capacidades (saber elaborar trabalhos em grupo).

As atitudes são pouco referidas pelos formandos do grupo A, havendo apenas algumas referências à tomada de consciência do papel do professor de apoio como agente da mudança e à tomada de consciência da necessidade de reflectir sobre a actividade desenvolvida. Lembremos que no programa se definia como objectivo geral “a criação de um espaço de reflexão sobre o papel (do professor de apoio) como agente da mudança de atitudes no processo de adaptação da escola a este quadro de profundas mudanças”.

No que concerne às necessidades formativas que continuam ou surgem após esta formação, é de notar que, em relação aos resultados do questionário inicial, desapareceram as necessidades de carácter defectológico. Mantêm-se as necessidades de carácter desenvolvimentista, expressas através de preocupações em melhorar a prática pedagógica e do desejo de conhecer novas abordagens.

Em síntese, é possível afirmar que a formação satisfaz globalmente as expectativas dos formandos do grupo A no que se refere a resultados, considerando estes que contribuiu para a melhoria da prática e para a sua valorização pessoal e profissional. De forma mais específica, os formandos valorizam os conhecimentos e capacidades desenvolvidos durante a formação, o que parece ser confirmado pelo facto de, nas respostas ao questionário final, não surgirem já quaisquer necessidades de carácter defectológico, mas apenas desenvolvimentista.

Se, utilizando o teste de McNemar, compararmos as expectativas iniciais dos formandos do grupo A sobre os resultados da formação e a percepção final desses resultados, constatamos que:

- as expectativas gerais relativas a resultados da formação parecem ter sido satisfeitas; há apenas uma sub-categoria que surgia na análise do questionário inicial e não surge no questionário final (contribuir para a melhoria do sistema educativo); mas o número de referências era tão escasso que a sua ausência no questionário final não é estatisticamente significativa. Esta escassez de referências parece-nos poder ser relacionada com uma centração dos formandos nos efeitos imediatos e práticos da

formação e uma certa dificuldade em equacionar a sua intervenção em termos do sistema.

- as expectativas específicas face à formação parecem também ter sido satisfeitas, não existindo diferenças significativas entre os dois momentos; no entanto, se compararmos os resultados do questionário final com o objectivo geral expresso no programa (consciencializar os formandos para a necessidade de uma mudança de atitude, nas escolas, face à inclusão), temos que concluir que os resultados não são exactamente os desejados, uma vez que os formandos consideram sobretudo que adquiriram conhecimentos que lhes permitem melhorar o desempenho profissional.
- as necessidades formativas de carácter defectológico parecem ter sido resolvidas, uma vez que, no questionário final, não lhes é feita qualquer referência, sendo a diferença estatisticamente significativa ($p=0.002$). Esta constatação confirma as anteriores, na medida em que o desaparecimento das necessidades de carácter defectológico pode ser relacionado com a satisfação de expectativas antes apontada;
- já as necessidades formativas de carácter desenvolvimentista mantêm-se, o que não será de estranhar dada a sua natureza: preocupação em melhorar, desejo de saber mais. Nesta perspectiva, a existência de necessidades formativas de carácter desenvolvimentista no final da formação pode ser entendida também como uma confirmação da satisfação de expectativas, dado que uma formação bem sucedida, em princípio, favorece o aparecimento de novas necessidades.

Também os formandos do grupo B parecem considerar que as expectativas gerais relativas à formação foram satisfeitas, uma vez que esta, no seu entender, contribuiu para a melhoria da prática e para a sua valorização pessoal e profissional.

A contribuição para a melhoria da prática é relacionada pelos formandos do grupo B com o facto de a formação ter estimulado a aplicação dos conhecimentos na escola e na sala de aula; a contribuição para a sua valorização pessoal e profissional deve-se sobretudo ao esclarecimento de dúvidas.

A título de exemplo, transcrevem-se excertos de algumas respostas.

Para a minha prática vais ser muito importante “a aplicação de boas práticas inclusivas na sala de aula; saber como se elaboram os planos educativos individuais (...)” (21B);

(...) “fundamentar e complementar aquilo que faço com aquilo que aprendi. Estar mais atento à filosofia que está por detrás da inclusão, nas escolas” (26B)

No que respeita aos efeitos a curto prazo, a formação proporcionou, antes de mais, conhecimentos, sendo residual a referência a capacidades e atitudes.

Os conhecimentos mais referidos pelos formandos do grupo B são os conceitos e práticas sobre a escola inclusiva e a evolução dos princípios orientadores do atendimento às necessidades educativas especiais.

Quanto às necessidades de formação do grupo B, tal como no grupo A, desapareceram as referências às necessidades de carácter defectológico que surgiam nas respostas ao primeiro questionário. Já as necessidades de carácter desenvolvimentista relacionam-se sobretudo com a preocupação em melhorar a prática e, em menor escala, com o desejo de conhecer novas abordagens. Um dos formandos afirma, por exemplo:

Para a minha prática teria sido também importante “elaborar-se estudos de caso para uma melhor compreensão dos problemas, obviamente num tempo mais alargado” (15B)

Em síntese, os formandos do grupo B consideram que a formação satisfaz globalmente as expectativas gerais no que se refere a resultados, afirmando que contribuiu para a melhoria da prática e para a sua valorização pessoal e profissional. Relativamente às expectativas específicas, os formandos deste grupo valorizam sobretudo os conhecimentos desenvolvidos durante a formação.

Se compararmos as expectativas iniciais dos formandos do grupo B sobre os resultados da formação e a percepção final desses resultados, utilizando o teste de McNemar, constatamos que:

- as expectativas gerais relativas a resultados da formação parecem ter sido satisfeitas. Com efeito, há apenas uma sub-categoria que surgia na análise do questionário inicial e

não surge no questionário final (contribuir para a melhoria do sistema educativo); o número de referências no questionário inicial, porém, era escasso e, por isso a sua ausência no questionário final não é estatisticamente significativa. Tal como sugerimos para o grupo A, esta escassez de referência parece-nos estar relacionada com a centração dos formandos nos efeitos imediatos e práticos da formação e da intervenção pedagógica, dificultando-lhes o acesso a uma perspectiva mais global do sistema educativo.

- as expectativas específicas face à formação parecem também ter sido satisfeitas no que se refere a conhecimentos; no entanto, as expectativas relativas a capacidades expressas no questionário inicial não parecem ter sido satisfeitas, na medida em que a referência a estas, no questionário final, diminui significativamente ($p=0.022$); por outro lado, a opinião maioritária dos formandos é que desenvolveram conhecimentos necessários para melhorar o desempenho profissional, enquanto o objectivo geral expresso no programa se dirigia sobretudo ao desenvolvimento de uma atitude de mudança.
- as necessidades formativas de carácter defectológico parecem ter sido resolvidas, uma vez que, no questionário final, não lhes é feita qualquer referência; já as necessidades formativas de carácter desenvolvimentista diminuem ligeiramente, mas continuam a ser bastante referidas. Se considerarmos que este tipo de necessidades emerge ou se consciencializa a partir da própria formação, a existência de necessidades formativas de carácter desenvolvimentista no final da formação pode ser entendida também como uma confirmação da satisfação de expectativas.

Por outro lado, se compararmos os dois grupos, no final da formação, utilizando o teste do Qui-quadrado, é possível concluir que o grupo A refere significativamente mais que o grupo B o desenvolvimento de capacidades como resultado desta formação ($p=0.008$); essas capacidades relacionam-se directamente com a elaboração de trabalhos em grupo, o que é consistente com a satisfação que o grupo A manifestou face aos trabalhos realizados para avaliação da disciplina.

A avaliação do processo de formação, uma estratégia formativa?
Da análise das práticas ao esboço de um modelo de formação.

5.2.3. Percepção dos formandos quanto à avaliação da formação

No tema “avaliação da formação” englobámos as funções da avaliação da acção pelos formandos e na consciência dos critérios de avaliação usados. No grupo B, aparece ainda a categoria “funções do processo de negociação”.

Os resultados da análise de conteúdo relativos a este tema encontram-se no quadro seguinte.

Quadro 60 – Percepção dos formandos quanto à avaliação da formação.

CATEGORIA	SUB-CATEGORIA	INDICADORES	Totais por indicadores		Totais por sub-categorias	
			A	B	A	B
Funções da avaliação pelos formandos	Recapitulativa	Através de questionários finais	7	0	10	6
		Através de debate informal, no final da formação	3	6		
	Formativa	Ajustamento a orientação das aulas	6	7	9	20
		Melhoria da prática do formador	0	6		
		Auto-orientação das aprendizagens	3	7		
Critérios de avaliação da formação	Relativos ao processo de formação	Dinâmica e clima das aulas	5	6	11	19
		Adequação de estratégias e recursos	4	9		
		Desempenho e comunicação do formador	2	5		
	Relativos aos resultados da formação	Utilidade na prática pedagógica	6	1	14	6
		Nível dos conhecimentos adquiridos	4	1		
Funções da negociação	Organização da formação	Mudança na prática profissional	4	4	6	6
		Permitiu conhecer as expectativas e necessidades dos colegas		3		
	Regulação da formação	Ajudou a definir as necessidades de formação e a escolher os temas dos trabalhos		3	19	19
		Permitiu uma avaliação contínua da formação		12		
		Forneceu <i>feed-back</i> e permitiu ao formador modificar a prática		7		

Como o quadro mostra, a maioria dos formandos do grupo A equaciona o seu papel na avaliação da formação numa perspectiva de apreciação final (através do preenchimento de questionários ou de um debate informal), mas vários formandos perspectivam uma componente formativa na avaliação, considerando que esta permite ajustar a orientação das aulas aos formandos ou orientar as aprendizagens. Um dos formandos refere, por exemplo:

Considero que o papel dos formandos na avaliação do processo de formação “deve ser activo para a formação corresponder às suas necessidades” (I6A)

Quanto aos critérios usados para avaliar a formação, os formandos referem maioritariamente os que se relacionam com resultados (utilidade para a prática, o nível de conhecimentos adquiridos e a motivação para modificar as práticas), mas há também referências àqueles que se relacionam com o processo (dinâmica e clima das aulas, adequação das estratégias e da orientação dos trabalhos). Em relação ao início da formação, não se verifica mudança nos critérios avaliativos, mas surgem novos critérios.

Em síntese, a maior parte dos professores do grupo A continua a achar que o seu papel na avaliação da formação é essencialmente o de recapitulação final, mas há quem o equacione numa perspectiva formativa; os critérios que usam para essa avaliação referem-se aos resultados e, em menor escala, ao processo de formação.

Se, utilizando o teste de McNemar, compararmos a percepção dos formandos do grupo A relativamente ao seu papel na avaliação da formação, nos momentos inicial e final da formação, constatamos que:

- no final da formação, existem referências a uma perspectiva formativa sobre a avaliação que não apareciam no questionário inicial, o que constitui uma diferença estatisticamente significativa ($p=0.004$). É de salientar que a negociação não existiu neste grupo, pelo esta mudança de opinião pode ficar a dever-se a alguma contaminação do processo desenvolvido no grupo B (uma vez que a formadora foi a mesma) ou à presença do observador durante algumas sessões e aplicação do questionário inicial.
- no final da formação, não se registam diferenças estatisticamente significativas nos critérios de avaliação. Com efeito, não se regista mudança de critérios e são relativamente poucas as respostas a esta questão. No entanto, surgem alguns critérios novos (a motivação para mudar a prática e o desempenho e comunicação do formador) que podemos relacionar com as apreciações dos formandos relativamente ao processo e resultados da formação, apresentadas antes.

Face à avaliação da formação, a maioria dos formandos do grupo B equaciona-a numa perspectiva formativa e relativamente poucos se referem à avaliação numa perspectiva recapitulativa.

A perspectiva formativa permite, segundo os formandos, ajustar a orientação das sessões aos seus interesses e necessidades, orientar as aprendizagens por parte dos formandos e melhorar a prática do formador e levá-lo a procurar novos objectivos e estratégias. Os formandos afirmam, por exemplo:

Considero que o papel dos formandos na avaliação do processo de formação “é de extrema importância para se poder melhorar determinados aspectos, através do *feed-back*” (15B)

(...) “pode contribuir para dar uma ideia do que resulta e do que os formandos não acham de todo útil” (18B)

No que respeita à perspectiva recapitulativa, não há referências ao preenchimento de questionários no fim da formação, mas apenas a um debate informal, no final da formação.

Quanto aos critérios utilizados para avaliar a formação, os formandos do grupo B salientam os que se referem ao processo e, em menor grau, os que se referem aos resultados. Estes dados estão de acordo com a relevância dada pelos formandos ao processo vivido, que referimos antes e são também coerentes com a valorização da avaliação formativa.

Os critérios relativos ao processo consistem, sobretudo, na adequação das estratégias e da orientação dos trabalhos às características dos formandos, à dinâmica e clima das aulas e ao desempenho do formador. Os critérios relativos aos resultados dizem respeito sobretudo à motivação para modificar as práticas, o que implica, de algum modo, uma mudança de atitude.

Os excertos seguintes ilustram a forma como os formandos do grupo B expressam alguns destes critérios, no que se refere ao processo e aos resultados:

Os critérios que utilizei para avaliar a formação foram “a organização das aulas de acordo com as experiências e interesses dos formandos” (8B)

(...) “a clareza da informação fornecida pelo formador e o modo como geriu as aulas” (20B);

(...) “a importância dos assuntos abordados para os aspectos práticos” (15B).

Quanto aos efeitos da negociação, os inquiridos do grupo B consideram que esta permitiu regular a formação e, em menor grau, orientar as aprendizagens do grupo. Contribuiu para a regulação através de processos de avaliação contínua da formação e do *feed-back* fornecido, que levou o formador a modificar a prática; contribuiu ainda para orientar as aprendizagens do grupo, na medida em que lhes permitiu perceber os interesses e necessidades dos colegas e ajudou a definir interesses próprios e os temas dos trabalhos a realizar.

Transcrevemos, em seguida, alguns excertos de respostas que mostram como os formandos explicitam estas opiniões:

Considero que a avaliação em diferentes momentos do processo de formação “permite uma avaliação contínua da disciplina” (17B);

(...) “foi importante para nós, formandos, na medida em que a pudemos adequar às nossas necessidades práticas e interesses; e importante para a professora, na medida em que pôde modificar a sua prática” (3B);

(...) “ajudou a definir o que a turma queria aprender e a orientar os trabalhos nessa direcção” (7B)

Em síntese, os formandos do grupo B têm agora uma perspectiva claramente formativa sobre o seu papel na avaliação da formação; a adequação das estratégias e da orientação dos trabalhos às características dos formandos é o principal critério de avaliação usado. Consideram ainda que a negociação consistiu essencialmente num processo de avaliação contínua da acção.

Se compararmos a percepção dos inquiridos sobre avaliação da acção, no início e no fim da formação, utilizando o teste de McNemar, constata-se que:

- no final da formação, os formandos do grupo B têm uma perspectiva claramente formativa da avaliação da formação (20 referências em 26 formandos), enquanto no início não existia qualquer referência a este aspecto. Há, portanto, uma diferença estatisticamente significativa no que respeita à perspectiva sobre avaliação da formação

no grupo B ($p=0.000$), a qual nos parece ser devida ao processo de negociação desenvolvido.

- no final da formação, as referências dos formandos do grupo B a critérios de avaliação da formação aumentou também de forma considerável. No que se refere aos critérios relativos ao processo, a diferença entre o início e o final da formação é estatisticamente significativa ($p=0.022$). Uma análise qualitativa permite perceber que não há mudança de critérios, antes são acrescentados novos aos já existentes. (por exemplo, surge um critério relacionado com a mudança que a formação provoca ou não na prática profissional).

Entre o questionário inicial e o final há, portanto, mudanças significativas na valorização que este grupo de formandos faz sobre o seu papel na avaliação da formação e sobre os critérios avaliativos relativos ao processo. Nesse sentido, é possível dizer que a situação vivida modificou a perspectiva destes formandos no que se refere à avaliação da formação.

Também em relação à avaliação da formação realizámos a comparação entre os dois grupos, no final, utilizando o teste do Qui-quadrado. Desta comparação foi possível concluir que:

- o uso, na avaliação da formação, de critérios relativos a resultados é referido mais frequentemente pelo grupo A que pelo grupo B, sendo a diferença significativa ($p=0.022$); pelo contrário, o uso de critérios relativos ao processo é referido mais frequentemente pelo grupo B que pelo grupo A, sendo a diferença também significativa ($p=0.024$);
- a intervenção dos formandos na avaliação da formação, numa perspectiva formativa, é mais referida pelo grupo B que pelo grupo A, sendo a diferença estatisticamente significativa ($p=0.002$).

Em conclusão, no final da formação, o grupo A dá mais relevo aos resultados da formação, enquanto o grupo B dá mais relevo ao processo formativo.

O grupo B valoriza também mais que o grupo A a perspectiva formativa da avaliação.

Se admitirmos que estes dados estão relacionados com a existência da negociação no grupo B (tendo em conta que, como vimos, os grupos eram comparáveis no início), então a negociação tende a centrar os formandos no processo de formação, uma vez que é a esse nível que se situam as diferenças significativas entre o grupo B e o grupo A.

Por outro lado, essa mesma análise mostra que a negociação contribui para consciencializar os formandos do seu papel na avaliação da formação, já que o grupo B valoriza significativamente mais que o grupo A o seu papel na avaliação da acção, atribuindo-lhe uma função formativa.

5.3. Perspectiva do formador no final da formação

Tal como no início da formação, a entrevista final à formadora foi do tipo semi-directivo. Os temas e categorias que enquadram os tópicos e formulário de questões são os mesmos que constam no guião da entrevista inicial, de modo a tornar possível a comparação. Introduziu-se apenas uma categoria nova no tema da avaliação da formação, de modo a conhecer os efeitos da avaliação/negociação durante a acção.

No quadro que se segue, apresentamos o guião da entrevista realizada no final da formação.

A avaliação do processo de formação, uma estratégia formativa?
Da análise das práticas ao esboço de um modelo de formação.

Quadro 61 – Guião da entrevista final ao formador

Temas	Tópicos	Questões (se necessárias)
Processo de formação	Pedir ao formador que:	
	... aprecie a adequação das estratégias e meios	Pensa que as estratégias e meios de formação foram as mais adequadas e que resultaram? Parece-lhe que resultaram igualmente nas duas turmas?
	... aprecie a adequação das formas de avaliação	Como avalia globalmente os trabalhos realizados pelos formandos? Pensa que as formas de avaliação dos formandos foram as mais adequadas? Resultaram igualmente nas duas turmas?
Resultados da formação	... identifique o grau de consecução de objectivos gerais	Acha que os objectivos gerais da formação foram alcançados? Foram igualmente alcançados nas duas turmas?
	... identifique o grau de consecução de objectivos específicos	Que efeitos acha que a formação teve nos formandos? Identifica algumas mudanças?
Avaliação da formação	... reflita sobre as funções da avaliação pelos formandos	Como caracterizaria o papel dos formandos na avaliação da acção, em cada uma das turmas?
	... identifique formas e critérios de avaliação da acção	Como pensa avaliar este processo de formação? Com que critérios?
	... identifique efeitos da negociação na proposta curricular	Durante o processo de formação mudou alguma coisa em relação ao previsto no plano inicial? A que nível se deram essas mudanças? Porque é que ocorreram? Em que turmas realizou mais mudanças e porquê?

A entrevista foi transcrita e realizou-se a análise de conteúdo tendo como referência a matriz comum à entrevista inicial e aos questionários realizados nos vários momentos do processo, introduzindo-se apenas de novo, como no questionário final ao grupo B, a categoria referente aos efeitos da negociação na formação.

Os procedimentos que utilizámos para realizar a análise de conteúdo foram os mesmos que descrevemos anteriormente. Da análise realizada sobre a entrevista resultou o quadro que apresentamos em seguida.

A avaliação do processo de formação, uma estratégia formativa?
Da análise das práticas ao esboço de um modelo de formação.

Quadro 62 – Grelha de análise da entrevista final à formadora

TEMAS	CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS	INDICADORES
Processo de formação	Adequação das estratégias de formação	Centradas no processo	Situações orientadas para a cooperação entre os formandos
			Situações de partilha de conhecimentos e experiências
			Equilíbrio entre os vários tipos de estratégias
		Centradas na Análise	Situações de observação e análise de práticas
			Situações que se insiram num projecto profissional
	Adequação da forma de avaliação dos formandos	Contributo para as Aquisições	Aquisição de um quadro teórico consistente
			Aquisição de um quadro teórico alargado
		Contributo para o processo	Organização de pequenos grupos em função do tema
			Apoio aos trabalhos em pequeno grupo
		Contributo para a análise	Apoio diferenciado conforme as necessidades do grupo
			Empenhamento na elaboração dos trabalhos
Resultados (esperados) da formação	Prossecução dos objectivos gerais	Contribuir para a melhoria do sistema educativo	Mudar a forma como as escolas perspectivam as diferenças
			Mudar a concepção do professor de educação especial
		Melhoria do desempenho profissional	Saber sensibilizar os professores para a adequação do currículo ao aluno
			Saber intervir no contexto da escola
	Consecução dos objectivos específicos	Capacidades	Apresentar informação em público
			Trabalhar em grupo
		Atitudes	Posicionar-se como elemento integrante da escola
			Lidar com percursos curriculares diferenciados
		Conhecimentos	Noção de inclusão
			Implicações práticas da inclusão
			Legislação aplicável à inclusão
			Funções do professor de apoio
Avaliação da formação	Função da avaliação pelos formandos	Formativa	Consciencialização da sua posição face à formação
			Confronto entre as suas expectativas e as finalidades do seminário
			Consciência da diversidade das expectativas do grupo
			Consciência dos pontos de convergência do grupo
	Critérios de avaliação	Relativos ao processo	Adequação do enfoque dos conteúdos às expectativas
			Adequação do nível de aprofundamento dos conteúdos aos conhecimentos prévios
	Funções da negociação	Criação de um referencial comum	Possibilidade de análise da posição dos formandos face à formação
			Possibilidade de reflexão sobre os objectivos comuns e divergentes
			Criação de consensos
		Regulação da Acção	Feed-back sistematizado
			Reforço positivo das estratégias
			Possibilidade de reorientar objectivos e conteúdos
			Necessidade de definir parâmetros de avaliação dos trabalhos

Em relação ao processo de formação, a formadora considera que as estratégias utilizadas foram adequadas, focando aquelas que se centram no processo e aquelas que se centram na análise. Das primeiras, dá relevo às situações orientadas para a cooperação entre os formandos, como os trabalhos de grupo por estes realizados e às situações de partilha de conhecimentos e experiências, mas conclui que o equilíbrio entre várias estratégias é fundamental, afirmando:

“(...) mas eu penso que isso resultou, o equilíbrio entre informação teórica, os vídeos e os debates, o trabalho sobre os textos, a construção de um produto escrito que vai sendo acompanhado e depois a apresentação oral”

A entrevistada realça ainda as situações de observação e análise de práticas, a partir de vídeos, pelas suas potencialidades para motivar a inovação nos contextos em que os formandos se encontram inseridos. E afirma também que o seminário abre perspectivas que vêm a dar frutos mais tarde, contribuindo para construção de um projecto profissional, o que é observável no projecto final dos formandos que frequentam o seminário como parte do curso de especialização, situação em que retomam as temáticas que mais os interessaram neste seminário introdutório.

Como vimos antes, a formadora integra a forma de avaliação destes nas estratégias globais da formação. Assim, embora não deixe de focar o contributo do trabalho para a aquisição (de conhecimentos e competências) e para a análise, dá especial relevo ao contributo deste para o próprio processo formativo, focando o empenho dos formandos na elaboração do trabalho, a importância da formação dos grupos a partir do interesse pelo tema e ainda o tipo de apoio por ela fornecido aos grupos de trabalho, afirmando:

“E, por outro lado, penso que também (resultou) o sistema de apoio, porque eu não os deixei entregues a si próprios, fiz tutoria. Andava pelos grupos, eles tinham que colocar questões... Havia uns que precisavam de mais apoio, é evidente, outros eram mais autónomos (...)”

Quanto aos resultados, a formadora refere as mesmas finalidades a que fizera referência na entrevista inicial (contribuir para a melhoria do sistema educativo e para a melhoria do desempenho profissional), esperando que a formação realizada venha a ter reflexos a esses níveis. Assim, no que se refere à melhoria do sistema educativo, espera que

a formação venha a contribuir para mudar a forma como as escolas perspectivam as diferenças e para mudar a concepção de professor de educação especial, referindo que...

“Eu penso que eles saem com uma visão mais alargada da função do professor de apoio. Não é o técnico que vai para ali dar receitas, mas alguém que se tem que envolver no currículo, trabalhar com os colegas ao nível do projecto curricular de turma, para se encontrar processos de diferenciação (...)”

Esta ideia é especificada em termos da melhoria do desempenho profissional, referindo a formadora que os formandos, no final, sabem como sensibilizar as escolas para a necessidade de adequar o currículo ao aluno e como intervir no contexto da escola.

Quanto aos objectivos específicos, a formadora pensa que estes foram atingidos a nível de capacidades, atitudes e conhecimentos. Ao nível das capacidades, refere aquelas que foram trabalhadas durante o seminário e que julga poderem ser transferíveis para a prática: saber trabalhar em grupo e saber comunicar em público, apresentando informação relevante. Estas eram duas das capacidades visadas para a formação e expressas na entrevista inicial, não havendo agora referência a saber “analisar e discutir situações pedagógicas com os colegas”.

Já no que respeita às atitudes desenvolvidas durante o seminário, a formadora pensa que os formandos sabem, agora, posicionar-se como elementos integrantes da escola e que sabem lidar com percursos curriculares diferenciados, o que corresponde às expectativas referidas na entrevista inicial.

Os conhecimentos que a formadora dá como adquiridos, a partir dos trabalhos realizados pelos formandos, são também aqueles que constam quer na entrevista inicial, quer no programa.

Quanto à avaliação da formação, a formadora refere o papel activo dos formandos a este nível, focando o seu discurso nos efeitos da negociação nos formandos do grupo B. Salienta que estes, através da devolução dos dados nos vários momentos de avaliação, tomaram consciência da sua posição face à formação, que confrontaram as suas expectativas com as finalidades do seminário e que tomaram consciência quer da diversidade das expectativas do grupo, quer dos seus pontos de convergência. Afirma, por exemplo:

“Eles ao princípio, como não estavam habituados, ficaram perplexos com a devolução dos dados do questionário, mas eu acho que aderiram muito bem e foram obrigados a reflectir sobre aquilo que estavam a gostar mais, aquilo que tinham aprendido, aquilo que valorizavam. Achei muito interessante a reacção deles e a forma como corresponderam. (...) Também se situaram em relação ao seminário, aos seus limites, porque é muito introdutório e eles queriam o curso todo no seminário. (...) Por outro lado, eles responderam isoladamente, sem ter a mínima noção do que é que os outros respondiam e aqueles dados...foi muito engraçado, houve um silêncio...porque houve coisas que foram ditas por outros e em que, se calhar, eles nunca tinham pensado. Perceberam por um lado a diversidade de pontos de vista e, por outro, a convergência de algumas questões (...)”

Esta incidência nos formandos do grupo B e no efeito da negociação no papel desempenhado pelos formandos na avaliação da acção, porém, não ocorre relativamente aos critérios de avaliação da formação, face aos quais a formadora refere simultaneamente os dois grupos. Assim, segundo ela, a formação deve ser avaliada em relação à adequação dos conteúdos às expectativas dos formandos e aos conhecimentos prévios que estes apresentam, sendo necessário efectuar reajustamentos para que a acção tenha os resultados esperados. Neste caso concreto, a formadora ajustou o enfoque dos conteúdos às expectativas e interesses dos formandos, através quer das abordagens feitas em grande grupo, quer da selecção das temáticas dos trabalhos de grupo; ajustou ainda o nível de aprofundamento dos conteúdos aos conhecimentos prévios de cada grupo de trabalho sobre determinado tema em concreto. Estes reajustamentos foram realizados nas duas turmas, a partir de conversas informais e acompanhamento do trabalho dos grupos; no caso da turma B, usou também os resultados do questionário inicial e intermédio. A formadora afirma mesmo, a dado passo da entrevista:

“É evidente que isso (o reajustamento) pode ser feito de um modo mais formal, como fizemos nesta turma (B), ou de modo mais informal, como fiz na outra turma (A) (...)”

Neste sentido, parece possível concluir que a formadora considera que a existência de negociação modificou o papel assumido pelos formandos na avaliação da acção, mas não foi decisiva para os reajustamentos que efectuou na proposta curricular, reajustamentos que ocorreram nos dois grupos (embora, no caso do grupo B, as sessões de negociação também tenham tido relevância). A formadora afirma, por exemplo:

“Através do acompanhamento que eu faço aos grupos, vou enfocando mais para um lado ou para outro. Adapto os conteúdos em função das expectativas dos grupos.(...) É o ponto da situação que eu vou fazendo com os grupos e a própria gestão do tempo que leva depois a que cada grupo faça um maior ou menor aprofundamento (...) dependendo da experiência e dos conhecimentos que trazem à entrada.”

De salientar é o facto de, na entrevista inicial, a formadora ter referido apenas a adequação das estratégias e do trabalho pedido aos alunos como critérios de avaliação da acção. Parece possível concluir, a partir da análise do seu discurso então e agora, que, em termos gerais, a adequação das estratégias e das formas de avaliação ao grupo concreto é um critério fundamental, mas nesta formação especificamente foi necessário proceder à adequação do enfoque dos conteúdos e do seu nível de aprofundamento, de acordo com as características dos formandos, pelo que tal deve ser um critério de avaliação da acção a ter em conta.

Quanto à função da negociação no grupo B, a formadora refere a contribuição desta para a criação de um referencial comum e para a regulação da acção. No que respeita ao primeiro, volta a focar aspectos que já introduzira quando se referiu ao papel dos formandos, nomeadamente as possibilidades que a negociação abre para a análise da posição dos formandos face à formação e para a reflexão sobre objectivos comuns e divergentes. Salienta ainda a possibilidade que a negociação oferece de criação de consensos. Os excertos seguintes ilustram estes aspectos.

“As pessoas vêm com as suas expectativas e as suas necessidades e foram-se situando e comparando as expectativas iniciais com aquilo que foram aprendendo.(...) Eu acho que, no meio do seminário, (a devolução dos resultados dos questionários) funcionou como um espelho daquilo que as pessoas gostavam, daquilo que estavam a fazer, daquilo que valorizavam... perceber a sensibilidade do grupo enquanto grupo e não apenas de cada um deles, foi altamente formativo. (...) O grupo, de alguma forma, sintoniza-se, não é? Eu acho que foi um factor de sintonia e cria mais unidade e uma perspectiva mais próxima uns dos outros, qualquer coisa em comum. E isso facilita imenso o trabalho do formador, porque as coisas são discutidas e assumidas depois de analisar aqueles dados. No final chegou-se a um clima que eu penso que foi de consenso”

No que respeita à regulação da acção, a formadora salientou o *feed-back* sistematizado que a negociação permitiu, nomeadamente por reforçar de forma positiva as

estratégias que estavam a ser utilizadas e por mostrar a necessidade de reajustar objectivos e conteúdos e de definir parâmetros de avaliação dos trabalhos efectuados pelos formandos, como os excertos seguintes mostram.

“Eu, de certa forma, vi confirmado que eles gostavam bastante das estratégias, que as valorizavam (...) e as estratégias que escolhi inicialmente foram reforçadas pelo *feed-back* positivo que eles davam na avaliação intermédia. (...) Foi um barómetro a meio do processo, porque a sistematização que é feita permite ver a sensibilidade do grupo e a pessoa pode inflectir, deixar cair qualquer coisa que esteja a correr menos bem e rapidamente reformular, por exemplo, o tipo de abordagem dos conteúdos (...) ou dar parâmetros de avaliação mais definidos (...).”

Comparando estes dados com aqueles que obtivemos no início do processo, o quadro geral de análise mantém-se, mas surgem algumas diferenças. Assim, na entrevista final, a formadora deixa de fazer referências a estratégias e meios orientados para as aquisições, centrando-se agora apenas nas que se orientam para o processo e para a análise.

Deixa também de haver referências à avaliação da formação pelos formandos numa perspectiva recapitulativa, o que parece paradoxal se tivermos em conta que a entrevista foi realizada no final da formação, correspondendo, ela própria, a uma recapitulação; por outro lado, a centração do discurso na avaliação formativa pode indiciar um possível efeito do processo de negociação vivido.

Se confrontarmos as percepções e opiniões da formadora com a tendência geral das percepções e opiniões dos formandos expressas nas respostas ao questionário final, vemos que há vários pontos de convergência, sobretudo com o grupo B.

Com efeito, a formadora e o grupo B dão maior relevo ao contributo das estratégias para o processo, enquanto no grupo A as referências ao processo e às aquisições são em igual número.

Também no que se refere à avaliação da formação, há maior sintonia entre as opiniões da formadora e as tendências de opinião do grupo B. Tal como este, a formadora mostra uma perspectiva claramente formativa sobre o papel dos formandos na avaliação da acção, enquanto o grupo A salienta maioritariamente o papel dos formandos ao nível da apreciação final. A formadora e a maioria dos formandos da turma B salientam também a

importância dos critérios de avaliação relativos ao processo, enquanto a maioria dos formandos do grupo A refere critérios relativos a resultados.

Face a estes resultados, parece possível que a existência de um processo formalizado de negociação com este grupo tenha contribuído para criar uma maior convergência de pontos de vista entre formandos e formador, notória sobretudo no que se refere ao contributo da avaliação da acção para o processo formativo.

6. GRAU DE REALIZAÇÃO DA PROPOSTA CURRICULAR

Segundo Pacheco (1996:126), o currículo real resulta da comparação entre o currículo prescrito (formal) e o operacional (informal), comparação que evidencia a distância ou proximidade entre o que enunciou (orientações programáticas, conteúdos e actividades propostos) e o que se realizou (marcado pelas características de professores e alunos; pela interacção professor/aluno e aluno/aluno no quadro da relação pedagógica; pela organização e gestão do espaço, do tempo, das actividades; pelo ambiente de aprendizagem desenvolvido; pelas experiências de aprendizagem efectivamente vividas).

Por outro lado, se entendermos o currículo na perspectiva do modelo centrado no processo, esbate-se a dicotomia entre as intenções e a prática, uma vez que este pressupõe uma perspectiva dinâmica e interligada das decisões pré-activas e interactivas dos vários actores face às condições concretas. Como afirma Pacheco (1996:145),

“o contributo explicativo da abordagem processual reside precisamente nesta ideia: o currículo e todo o processo do seu desenvolvimento, devido à interligação de todas as suas componentes, é uma intersecção de práticas com a finalidade de responder a situações concretas”.

No contexto da realização curricular¹⁰⁸, Gimeno (1986, cit. in Pacheco, 1996) distingue seis elementos básicos: objectivos didácticos, conteúdos, meios, relações de comunicação, organização e avaliação.

Quanto aos objectivos, vimos anteriormente que o programa definia um único objectivo muito geral, que podia ser decomposto em dois: compreender o papel do professor de apoio na mudança de atitudes face à diferença; compreender o papel do professor de apoio na adaptação da escola à inclusão de alunos diferentes.

Segundo a formadora, estes objectivos foram alcançados quer no grupo A, quer no grupo B, considerando que os formandos estão, no mínimo, sensibilizados para a necessária mudança da forma como as escolas perspectivam as diferenças e da actuação do professor de educação especial para que essa mudança ocorra.

¹⁰⁸ Pacheco (1996) distingue três contextos ou níveis de decisão curricular: o contexto político-administrativo, o contexto de gestão e o contexto de realização. O contexto de realização é o último nível do design curricular e configura o currículo real.

A apresentação dos trabalhos realizados pelos formandos aponta, em termos globais, para uma confirmação das conclusões da formadora, já que a forma de abordagem dos temas se organiza em redor da noção de mudança: mudança na organização da escola, nas atitudes dos professores, nas práticas pedagógicas em sala de aula e para o papel do professor de educação especial nesse contexto.

Porém, nos questionários realizados no final da formação, os formandos não dão grande relevo a estes aspectos, incidindo antes no contributo da formação para a valorização pessoal e profissional e para a melhoria da prática, sendo esta última descrita essencialmente em termos de estimulação da formação para a aplicação na escola e na sala de aula dos conhecimentos adquiridos. Como vimos, as referências à mudança surgem no discurso dos inquiridos no final da acção, mas em número diminuto face a outros indicadores das mesmas sub-categorias. De notar ainda que não existem grandes diferenças entre o número de referências existente em cada um dos grupos.

Quanto aos resultados mais específicos da formação, as capacidades (saber trabalhar em grupo, saber transmitir informação em público), atitudes (posicionar-se como elemento integrante da escola, lidar com percursos curriculares diferenciados) e conhecimentos (evolução dos princípios orientadores do atendimento às NEE, noção de inclusão, orientações normativas e implicações práticas da inclusão), que a formadora dá como adquiridos no final da formação são convergentes com as capacidades (saber trabalhar em grupo, saber como pôr em prática a inclusão), atitudes (consciência do papel do professor de educação especial como agente da mudança nas escolas, consciência da necessidade de reflectir sobre a actividade desenvolvida) e conhecimentos (evolução dos princípios orientadores de atendimento às NEE, conceitos e práticas relativos à inclusão) que os formandos afirmam ter adquirido.

Os trabalhos realizados pelos formandos apontam também para a aquisição destes conhecimentos e a observação do modo como foram apresentados permite inferir o desenvolvimento das atitudes que os intervenientes salientam. As observações das sessões permitem ainda confirmar o desenvolvimento de capacidades que a formadora dá como

adquiridas (saber trabalhar em grupo¹⁰⁹; saber transmitir informação em público) e de uma das capacidades salientadas pelos formandos como decorrente da formação (saber trabalhar em grupo). A outra capacidade apontada pelos formandos (saber como pôr em prática a inclusão) não é passível de ser observada no contexto da formação.

A formadora não faz distinção entre a consecução dos objectivos e conteúdos no grupo A e no grupo B. Os resultados dos questionários nas duas turmas mostram alguma diferença no que se refere à aquisição de capacidades (mais referida pelos formandos do grupo A) e a aquisição de conhecimentos (mais referida pelos formandos do grupo B). A comparação destes dados com a apresentação dos trabalhos nos dois grupos mostrou alguma coerência, uma vez que os trabalhos do grupo A incidiram sobretudo sobre as funções do professor de apoio na escola (o que se relaciona com a aquisição de conhecimentos relativos a competências de intervenção), enquanto os do grupo B incidiram essencialmente no conceito, orientações normativas e práticas de inclusão, situando-se ao nível do aprofundamento e organização dos conhecimentos.

Quanto ao terceiro elemento da realização curricular assinalado por Gimeno, os meios de formação, o programa previa “a análise e discussão das grandes temáticas do programa, a leitura e discussão de textos em grupo, com apresentação da síntese e reflexão à turma e o visionamento e discussão de filmes” e, como vimos, o modelo curricular implícito no programa situava-se no âmbito dos currículos centrados no processo.

As observações efectuadas e a análise dos sumários permite perceber, porém, que o trabalho em pequeno grupo foi a principal estratégia utilizada no grupo A, devido ao modo como os formandos aproveitaram esse tipo de funcionamento para aprofundar conceitos e perspectivas. Neste sentido, o recurso a outras estratégias e a diversificação de recursos foi menor.

Já no grupo B, verificou-se uma utilização mais equilibrada de todas as estratégias e recursos enunciados no programa.

Nas entrevistas inicial e final à formadora, esta acentuou a importância que dava à organização do processo e às aprendizagens realizadas a partir das experiências em situação

¹⁰⁹ Uma vez que, como vimos antes, os problemas identificados na organização dos pequenos grupos da turma B se devem a questões relacionadas com a escolha e orientação da abordagem dos temas e não ao funcionamento dos grupos, propriamente dito.

formativa. Essas experiências decorrem do uso de estratégias que promovem a participação activa dos formandos, através da realização de trabalhos e do debate em pequenos e grande grupo, utilizando diversos recursos.

Por outro lado, os formandos mostraram, no questionário, a sua satisfação global com as estratégias usadas, as quais, de resto, correspondiam às preferências expressas no questionário inicial.

Já a comparação das opiniões dos formandos dos dois grupos mostra que o processo de formação foi a principal fonte de satisfação do grupo B com a formação, enquanto o grupo A salientou a realização do trabalho final, sendo as diferenças entre os dois grupos a este nível estatisticamente significativa. A análise dos indicadores de cada uma destas categorias permite perceber que o grupo A valorizou essencialmente o trabalho de grupo (que conduziu ao produto final realizado para avaliação) e o grupo B salientou a diversificação de estratégias, a dinâmica das aulas e a diversificação da informação fornecida.

Quanto ao quarto elemento da realização curricular referido por Gimeno, as relações de comunicação, a comparação dos resultados da observação de uma sessão em cada grupo permitiu perceber que o processo relacional no grupo B foi mais complexo que no grupo A. Com efeito, o grupo A centrou-se rapidamente na actividade proposta pela formadora e a maior parte das interacções entre os formandos e a formadora tiveram lugar nos pequenos grupos, já muito focalizadas em tarefas concretas. No grupo B, a escolha dos temas e da sua forma de abordagem deu lugar a um processo mais demorado de explicitação de intenções/orientações e de discussão em grande grupo, havendo menos tempo de interacção em pequenos grupos, com ou sem a formadora. Por outro lado, como verificámos na observação, a comunicação em pequeno grupo nem sempre incidiu na actividade, como acontecera na turma A, abordando-se aqui, em certas alturas, tópicos que, sendo profissionais, eram marginais à aula.

No que se refere ao quinto elemento, organização das sessões, a análise dos sumários dos dois grupos mostra que apenas as duas primeiras e as duas últimas sessões foram simétricas nas duas turmas. Nas seis sessões intermédias, é visível que o grupo A levou mais tempo nos tópicos iniciais, o que teve como consequência que alguns dos outros tópicos do programa fossem abordados de forma mais genérica, sendo-lhes dedicado menos

tempo. Pelo contrário, no grupo B, os outros tópicos do programa foram abordados de modo mais detalhado e utilizando uma maior diversificação de estratégias e de recursos, o que pode ser devido à devolução dos resultados do questionário intermédio e à segunda sessão de negociação.

A apresentação dos trabalhos finais, porém, não revelou diferenças relevantes na qualidade dos trabalhos realizados pelas duas turmas.

A comparação dos sumários com o planeamento inicial da formadora, por seu lado, mostra que houve alterações do planeamento em relação aos dois grupos. Com efeito, uma das sessões planeada para abordar os tópicos relativos ao terceiro bloco de conteúdos foi usada para apoio aos trabalhos finais, em ambas as turmas. Segundo a formadora, esta opção ficou a dever-se à necessidade expressa pelos formandos neste sentido.

A outra modificação ocorreu no grupo B. Com efeito, este grupo teve uma sessão não planeada previamente, sessão que foi dedicada ao visionamento e debate de um vídeo sobre a organização da escola para facilitação da inclusão. Como vimos anteriormente, a preferência e/ou necessidade de contacto com experiências de inclusão e o recurso a vídeos de “boas práticas” tinha sido discutido na segunda sessão de negociação, a partir da devolução dos resultados do questionário intermédio do grupo B, tendo a formadora verbalizado, no final da sessão, que tomara consciência desse facto.

Finalmente, no que respeita ao sexto elemento de realização curricular definido por Gimeno - a avaliação - vimos já a importância que os formandos dos dois grupos atribuíram à realização dos trabalhos e a sua satisfação com o produto final, sobretudo no grupo A. Pelo que nos foi dado ver na apresentação final e na análise dos produtos escritos entregues à formadora, os trabalhos corresponderam ao que estava previsto no programa, embora os dois grupos tenham focalizado de forma diferente a abordagem dos temas, como já referimos (o grupo A, orientando-se essencialmente para o enquadramento e fundamentação das suas experiências; o grupo B, centrando-se no estudo de problemáticas que correspondiam às expectativas de aprendizagem face ao tema). Já os critérios de avaliação desses trabalhos foram enunciados apenas no decurso da formação, em parte na sequência da negociação ocorrida no grupo B, como vimos antes.

A avaliação do processo de formação, por seu lado, é o aspecto em que se registam mais diferenças nos dois grupos. Com efeito, se em ambos surgem novos critérios de

avaliação da formação (no grupo A relativos aos resultados e no grupo B relativos ao processo), já a consciência do papel que os formandos podem ter na avaliação é significativamente maior no grupo B, quer em relação ao grupo A, quer em relação às suas perspectivas iniciais sobre o assunto.

Nos quadros das páginas seguintes apresentamos a síntese da comparação do grau de realização curricular nos dois grupos, tendo como base os elementos de análise definidos por Gimeno (1986, cit. in Pacheco, 1996) e indicando-se ainda as dimensões utilizadas para a análise de cada um desses elementos. Sublinharam-se as situações nas quais são identificáveis diferenças entre os dois grupos.

Em conclusão, a proposta curricular prevista foi cumprida nos dois grupos, verificando-se a existência de modificações em ambos. Nesse sentido, parece possível afirmar que a negociação ocorreu, verdadeiramente, nos dois grupos: no grupo A, de modo informal e no grupo B de modo mais formalizado, decorrente do que fora previamente acordado com o observador.

Na entrevista inicial, a formadora focara já que era seu hábito proceder a ajustamentos ao plano inicial, de acordo com o *feed-back* e as sugestões dos formandos nas aulas e/ou em conversas informais. Existia já, portanto, uma predisposição e uma intenção de negociação por parte da formadora (sem as quais, provavelmente, teria sido mais difícil contar com a sua adesão a este estudo). Em todo o caso, é possível que, tratando-se da mesma formadora nos dois grupos, tenha existido alguma contaminação entre o processo formalizado de negociação levado a efeito no grupo B e os processos informais desenvolvidos no grupo A.

Se a negociação ocorreu nos dois grupos, ainda que de modo informal no grupo A, que efeitos teve então a negociação formalizada levada a efeito no grupo B? Abordaremos esse aspecto no ponto seguinte.

A avaliação do processo de formação, uma estratégia formativa?
Da análise das práticas ao esboço de um modelo de formação.

Quadro 63 – Comparação geral da realização curricular nos grupos A e B

Elementos de análise	Fontes de informação	Grupo A	Grupo B
Objectivos gerais da formação	Produtos finais face ao programa	Os trabalhos apontam para as mudanças a realizar nas escolas, no corpo docente e nas práticas, como se previa no programa	Os trabalhos apontam para as mudanças a realizar nas escolas, no corpo docente e nas práticas, como se previa no programa
	Perspectiva da formadora	O objectivo geral foi alcançado	O objectivo geral foi alcançado
	Perspectiva dos formandos	Não há referências ao objectivo geral do programa	Não há referências ao objectivo geral do programa
Objectivos específicos/conteúdos	Produtos finais face ao programa	A organização e conteúdo dos trabalhos aponta para uma efectiva aquisição dos conhecimentos previstos. A apresentação dos trabalhos aponta para a aquisição de atitudes que se pode inferir do programa	A organização e conteúdo dos trabalhos aponta para uma efectiva aquisição dos conhecimentos previstos. A apresentação dos trabalhos aponta para a aquisição de atitudes que se pode inferir do programa
	Perspectiva da formadora	Foram adquiridos os conhecimentos, atitudes e competências previstos	Foram adquiridos os conhecimentos, atitudes e competências previstos
	Perspectiva dos formandos	Foram adquiridos os conhecimentos, atitudes e competências desejados, com particular relevo para as competências	Foram adquiridos os conhecimentos, atitudes e competências desejados, com particular relevo para os conhecimentos
Meios de formação	Dinâmica da situação	As estratégias e recursos previstos foram efectivamente utilizadas, com maior enfoque no trabalho em pequenos grupos	As estratégias e recursos previstos foram efectivamente utilizadas, recorrendo-se de forma equitativa a todas as estratégias e recursos enunciados no programa
	Sumários face ao programa		
	Perspectiva da formadora	Utilização de estratégias e recursos diversificados; centração da formação no processo	Utilização de estratégias e recursos diversificados; centração da formação no processo
	Perspectiva dos formandos	Satisfação global com as estratégias que correspondiam às preferências expressas no início da formação, focando-se sobretudo a realização de trabalhos em pequenos grupos.	Satisfação global com as estratégias que correspondiam às preferências expressas no início da formação, focando-se sobretudo a diversificação de estratégias e de informação e a dinâmica das aulas. Principal factor de satisfação deste grupo com a formação

(cont.)

A avaliação do processo de formação, uma estratégia formativa?
Da análise das práticas ao esboço de um modelo de formação.

Quadro 63 a (cont.) – Comparação geral da realização curricular nos grupos A e B

Elementos de análise	Fontes de informação	Grupo A	Grupo B
Relação comunicativa	Dinâmica da situação	Comunicação fácil entre os formandos, no seio dos pequenos grupos. Comunicação formandos/ formadora centrada nas actividades. Predomina a interacção do formador com os pequenos grupos	Comunicação formandos/ formadora centrada na discussão das temáticas e formas de organização. Predomina a interacção do formador com o grande grupo.
Organização da formação	Sumários face ao planeamento	Mais uma sessão para elaboração e apresentação de um trabalho a partir de um texto (1º bloco de conteúdos); menos uma sessão relativa ao segundo bloco de conteúdos	Uso não previsto de um segundo vídeo inserido nos tópicos do segundo bloco de conteúdos. Abordagem em grande grupo de tópicos do terceiro bloco de conteúdos (prevista como trabalho em pequenos grupo)
Avaliação dos formandos	Observação da apresentação dos trabalhos	Tendencialmente orientados para o enquadramento e fundamentação das práticas dos formandos	Tendencialmente orientados para o estudo de problemáticas que inseridas no programa, correspondiam às expectativas de aprendizagem face ao tema
	Perspectiva da formadora	Satisfação com os trabalhos realizados pelos formandos, sobretudo pelo seu contributo para o processo de formação	Satisfação com os trabalhos realizados pelos formandos, sobretudo pelo seu contributo para o processo de formação. Maior necessidade de apoio do formador.
	Perspectiva dos formandos	Satisfação com os trabalhos realizados, sobretudo pelo seu contributo para a aquisição e aprofundamento de conhecimentos. Principal factor de satisfação com a formação	Satisfação com os trabalhos realizados, sobretudo pelo seu contributo para a aquisição de conhecimentos úteis para a prática
Avaliação da formação	Perspectiva da formadora		Realce do processo de negociação e dos efeitos na regulação da acção
	Perspectiva dos formandos	Aumento das referências a uma perspectiva formativa. Aparecimento de novos critérios de formação, relativos a resultados	Perspectiva claramente formativa da avaliação (diferença significativa em relação ao grupo A). Aparecimento de novos critérios de avaliação, relativos ao processo

7. EFEITOS DA NEGOCIAÇÃO FORMALIZADA

Como afirmámos no início desta IV parte do trabalho, era nosso objectivo saber se a existência de processos formalizados de negociação produz efeitos: 1) no processo de formação; 2) nos resultados da formação; 3) na perspectiva dos intervenientes sobre o papel dos formandos na avaliação da formação.

Da formulação geral decorreram questões específicas, nos três aspectos referidos:

- a) a nível do processo, será que a negociação constitui uma forma de regulação da formação?
- b) a nível dos resultados, será que a negociação contribui para a auto-regulação pelos formandos do seu desenvolvimento profissional?
- c) a nível da avaliação da formação, será que a negociação contribui para a tomada de consciência pelos intervenientes sobre o papel dos formandos na avaliação e, portanto, na formação?

Analisaremos agora o processo desenvolvido por referência a cada uma destas questões.

a) A nível do processo, será que a negociação constitui uma forma de regulação da formação?

A proposta apresentada no programa e no planeamento das sessões inseria-se nas linhas orientadoras de um modelo curricular centrado no processo (Pacheco, 1996), dada a margem de liberdade fornecida pelo planeamento para a reorientação das sessões e sobretudo dos trabalhos de grupo, de acordo com as motivações, experiências e interesses dos formandos (por exemplo, planeando para a primeira sessão um levantamento informal desses aspectos).

Esta leitura da proposta curricular foi confirmada pela entrevista à formadora. Neste sentido, é possível dizer que, desde o início, se previa a ocorrência de ajustamentos e reorientações durante a acção (quer na organização das sessões, quer no enfoque dos conteúdos), procurando-se rentabilizar as experiências individuais anteriores dos formandos como forma de aprendizagem de todo o grupo. A formadora dá especial relevo ao trabalho

de grupo, o qual constitui a forma de avaliação dos formandos e é equacionado a nível do processo (como forma de aprendizagem a partir da partilha de informações e experiências) e a nível dos resultados (como competência a adquirir pelos formandos, necessária para a intervenção nas escolas).

As opções metodológicas da formadora estão globalmente em consonância com as preferências dos formandos. Esta convergência genérica de preferências relativas ao processo de formação ficou patente na primeira sessão de negociação com o grupo B, realizada a partir da devolução dos resultados do questionário inicial e da sua comparação com o programa. Esta sessão, de resto, foi pouco participada pelos formandos, tendo servido essencialmente para todos os intervenientes tomarem conhecimento das preferências e expectativas uns dos outros. De facto, notou-se a tendência para a auto-justificação das opções tomadas (da formadora, em relação ao programa; dos formandos, em relação às respostas ao questionário), em detrimento de um debate baseado na tentativa de compreensão de pontos de vista alheios.

O questionário intermédio aplicado apenas ao grupo B permitiu concluir que os formandos consideravam que haviam sido desenvolvidas até ao momento, poucas estratégias centradas na análise. Os formandos consideram que uma maior incidência na análise de situações concretas de intervenção lhes poderia aplainar as dificuldades que antevêm na aplicação prática das orientações de acção educativa abordados na formação.

A segunda sessão de negociação, realizada a partir da devolução dos resultados dos questionários intermédios, decorreu de forma mais participada, tendo-se estabelecido interações mais prolongadas e sendo possível, em alguns casos, chegar a conclusões. Por exemplo, os formandos explicitaram claramente a sua preferência por estratégias centradas na análise de situações reais, tendo sugerido explicitamente o recurso a vídeos filmados e escolas e salas de aula.

Apesar de, nessa sessão, a formadora não se ter comprometido abertamente a desenvolver mais estratégias desse tipo, a comparação dos sumários do grupo A com os do grupo B mostra que, neste último, existiu de facto, após o segundo momento de negociação, uma sessão de análise e debate de um vídeo relativo a processos de organização da escola e gestão de actividades em sala de aula, o que não aconteceu no grupo A.

Nos questionários finais, os formandos do grupo B afirmam que o principal factor de satisfação com a formação foi exactamente a diversificação de estratégias e meios, a possibilidade de partilha de experiências e reflexão conjunta, enquanto o grupo A salienta os trabalhos realizados em grupo para avaliação e a sua apresentação.

Por sua vez a formadora, na entrevista final, salientou o *feed-back* sistematizado que a negociação forneceu, dando relevo ao reforço positivo quanto às estratégias utilizadas e à evidência da necessidade de ajustar objectivos e conteúdos às situações profissionais dos formandos e de definir parâmetros de avaliação dos trabalhos.

Em síntese, a convergência inicial entre as preferências de formandos e formadora no que respeita às estratégias de formação não fazia prever grandes dificuldades a nível da orientação processual da formação. Para além disso, a formadora encontrava-se predisposta, desde o início, a realizar ajustamentos no plano, de acordo com a experiência anterior dos formandos e as suas expectativas. Por isso, como a comparação do grau de realização curricular mostra, houve mudanças na orientação da acção, por relação com o planeamento.

No grupo B, porém, a meio da formação, os formandos manifestaram dificuldades relativas à implementação na prática profissional dos princípios e orientações educativas desenvolvidos na formação, dificuldades que achavam poder ser minimizadas pelo recurso a estratégias e meios centrados na análise de situações concretas, referindo, por exemplo, a análise de vídeos que mostrassem experiências de sucesso nesta área ou casos concretos de intervenções bem sucedidas com alunos. Na segunda sessão de negociação a formadora tomou consciência desta discrepância entre as preferências dos formandos e a condução das sessões e introduziu nesta turma mais uma sessão com estas características (o que não aconteceu na turma A).

Por outro lado, as diferenças na qualidade das interacções observadas entre a primeira e a segunda sessão de negociação indiciam que a própria negociação é objecto de aprendizagem.

Se a regulação é, como definimos no âmbito deste estudo, uma forma de reorientação da acção que pressupõe a expansão e/ou reformulação do projecto inicial para o pôr ao serviço do projecto social dos actores, parece-nos possível afirmar que existiu no

grupo B, por parte da formadora e dos formandos, uma maior consciência das preferências e expectativas dos participantes e a tentativa deliberada de lhes dar resposta.

Neste sentido, parece-nos possível concluir que:

- num processo de formação, há tendência para estabelecer modos informais de negociação que permitam uma regulação mínima da acção; para que o processo formalizado de negociação contribua de forma significativa para a regulação da acção, é necessário que formadores e formandos encontrem e desenvolvam entre si formas facilitadoras da comunicação;
- o estabelecimento de processos formalizados de negociação fornece um conhecimento mais detalhado das preferências e expectativas dos parceiros, favorece a consciencialização dessas preferências e expectativas e permite reorientações mais fundamentadas do processo formativo.

b) a nível dos resultados, será que a negociação contribui para a auto-regulação pelos formandos do seu desenvolvimento profissional?

Como vimos, as expectativas gerais dos formandos dos dois grupos face à formação diziam respeito essencialmente à melhoria da prática profissional e, em menor escala, à valorização pessoal e profissional. Já as expectativas específicas diziam respeito maioritariamente à aquisição de conhecimentos e, em menor escala, ao desenvolvimento de capacidades. Por outro lado, a auto-avaliação face ao programa não revelava diferenças estatisticamente significativas entre o grupo A e o grupo B.

Na entrevista inicial, a formadora referia um objectivo geral também relacionado com a melhoria da prática, mas salientava sobretudo objectivos relativos à melhoria do sistema educativo, os quais correspondiam a uma mudança nas escolas que, de resto, o programa já explicitava. No que respeita a objectivos específicos, referia a aquisição de conhecimentos relacionados com os conteúdos do programa, a mudança de atitudes na linha definida nos objectivos gerais e o desenvolvimento de capacidades que contribuíssem, também elas, para o objectivo geral.

Havia aqui alguma diferença de expectativas, uma vez que a mudança nas escolas, largamente referenciada pela formadora na entrevista e no programa, não surgia nas respostas ao questionário; e a valorização pessoal e profissional dos formandos não

aparecia no discurso da formadora. Embora esta constatação não configure exactamente um conflito (correspondendo antes a uma visão mais abrangente da formadora em relação aos objectivos da formação, decorrente de um quadro conceptual mais alargado sobre o assunto), havia aqui alguma margem para negociação.

Na sessão de negociação em que se analisaram os resultados do questionário inicial dos formandos do grupo B face ao programa, porém, tal não aconteceu. Com efeito, nem os formandos nem a formadora deram realce a este aspecto, perdendo-se a ocasião para discutir o fim último da formação.

Assim, no final da formação, a formadora continua a dar maior relevo à mudança de perspectiva dos formandos e ao seu papel como agentes dessa mudança, enquanto os formandos salientam que a formação estimulou a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos, o que pode não significar exactamente o mesmo. Em termos das finalidades da formação, a negociação levada a efeito não chegou para criar referentes comuns de formação.

Pelo contrário (e apesar do baixo nível de interacção conseguido nessa primeira sessão), os intervenientes centraram-se nos objectivos específicos e nas estratégias e formas de avaliação dos formandos, pontos em relação aos quais havia maior acordo entre eles.

Por outro lado, na sessão de formação observada, foi notório que o grupo B teve mais dificuldades em organizar-se para o trabalho de grupo, o que decorreu do facto de vários formandos quererem fazer trabalhos sobre o mesmo tema e a formadora não ter permitido, por achar que seria empobrecedor das aprendizagens da turma. Estas dificuldades não foram observadas na turma A, que rapidamente se organizou em pequenos grupos, cada um deles orientado para um tema do programa. Apesar desta diferença de funcionamentos poder ser atribuída às características individuais dos sujeitos, pareceu-nos que existia no grupo B um maior conhecimento e consciência dos seus próprios objectivos, o que fez com que a escolha dos temas dos trabalhos tivesse que ser negociada entre os grupos e com a formadora.

Deste modo, parece legítimo afirmar que a negociação que não chegou a existir na primeira sessão de negociação foi diferida, ainda que de modo informal, para a situação de negociação dos temas dos trabalhos de grupo. Não escamoteando a possibilidade de esse facto poder ficar a dever-se apenas a um maior conhecimento (e, portanto, uma maior

confiança) entre os participantes no momento, parece-nos no entanto que a inexistência de uma situação desse tipo no grupo A dá consistência à ideia de que a sessão de negociação anterior contribuiu para ajudar os formandos a definir os seus objectivos de aprendizagem e lhes forneceu argumentos para orientar os trabalhos de grupo na direcção pretendida.

Como vimos também, na segunda sessão de negociação, a análise conjunta dos resultados dos questionários intermédios leva depois à discussão de questões relativas exactamente aos trabalhos em curso, entre as quais a organização destes, a sua forma de apresentação e os parâmetros pelos quais seriam avaliados.

As sessões de negociação parecem, assim, ter conferido aos formandos uma maior consciência da orientação por eles mesmos pretendida para a aprendizagem, bem como margem negocial para discutir essa orientação.

Esta conclusão parece ser confirmada pela análise comparada da apresentação dos trabalhos dos dois grupos. Tendencialmente, o grupo B orientou os trabalhos de forma a corresponderem às expectativas referenciadas nos questionários iniciais, ao nível dos conhecimentos e capacidades, numa perspectiva a que Logan e Sachs (1988, cit. in Day, 2001) chama de “reorientação da prática”, promovendo, durante a apresentação, o debate e a discussão dos conceitos e práticas expostos; já nas apresentações do grupo A, notou-se a tendência para orientar os trabalhos de modo a constituírem fundamentações da sua prática, numa perspectiva a que os mesmos autores chamam de “fortalecimento da prática”.

No início desta IV parte, definimos auto-regulação do desenvolvimento profissional dos professores como o processo pelo qual estes determinam um fim para a sua aprendizagem de acordo com as suas expectativas e necessidades conscientes, planeiam e monitorizam as actividades que desenvolvem em situações de formação contínua e reajustam as suas próprias expectativas e orientações.

Nesta perspectiva, parece-nos possível concluir que o processo formalizado de negociação:

- não foi suficiente para a determinação de uma finalidade última comum para a formação;
- contribuiu, porém, para criar referentes comuns a nível mais imediato;

- contribuiu ainda para auto-regular as aprendizagens realizadas pelos formandos em situação de formação contínua, no sentido de estas corresponderem às suas expectativas de desenvolvimento profissional.

c) A nível da avaliação da formação, será que a negociação contribui para a tomada de consciência pelos intervenientes sobre o papel dos formandos na avaliação e, portanto, na formação?

Nos resultados do questionário inicial, ambos os grupos consideravam que o papel dos formandos na avaliação da formação era essencialmente o de apreciação final, através de questionários ou fichas avaliativas, numa perspectiva claramente influenciada pelo tipo de avaliação que as entidades formadoras costumam levar a efeito, como vimos no segundo capítulo. Alguns questionários mostravam ainda que a questão da avaliação da formação nem sequer era equacionada, uma vez que vários formandos não responderam a esta questão e outros responderam como se se tratasse da sua avaliação enquanto alunos.

Os resultados do questionário final mostram que, no final da formação, os dois grupos estavam mais sensibilizados do que no início para o papel dos formandos na avaliação formativa da acção. Com efeito, os resultados do teste de mudança de sinal de McNemar, aplicado aos resultados dos questionários inicial e final, sinalizaram uma mudança estatisticamente significativa de posição em relação a este aspecto, nos dois grupos.

No entanto, enquanto os formandos do grupo A deram tanto relevo à avaliação formativa como à recapitulativa, no grupo B, a maior parte dos sujeitos referiu o papel dos formandos na avaliação formativa, sendo significativa a diferença entre os dois grupos a este nível, como os resultados do teste do Qui-quadrado mostram.

A diferença entre os dois grupos parece-nos poder ser atribuída ao processo de negociação. Com efeito, o maior papel conferido agora à avaliação da formação pelo grupo A pode ser atribuído aos procedimentos relativos a este estudo (questionários inicial e final, presença do observador em duas sessões para realizar observações directas) e, como os indicadores da análise de conteúdo mostram, não tem um enfoque ou função específicos. Já no grupo B, a mudança verificada enquadra-se nitidamente numa perspectiva formativa da

avaliação que corresponde ao processo desenvolvido com este grupo, através da negociação.

A importância dada pelo grupo B à função formativa da participação dos formandos na avaliação da acção está de acordo com a perspectiva da formadora, quer na entrevista inicial, quer na entrevista final. Na entrevista final, é de salientar que a formadora foca este aspecto por referência ao processo de negociação ocorrido no grupo B, servindo-se dessa situação concreta para ilustrar o papel activo que os formandos devem ter na avaliação da acção, no decurso desta.

No que respeita aos critérios usados para avaliar a formação, os resultados dos questionários iniciais mostram que o grupo A referia mais critérios relativos a resultados que critérios relativos ao processo, enquanto o grupo B referia mais critérios relativos ao processo que critérios relativos a resultados. No final da formação, a preferência de cada um dos grupos não só se mantém como se acentua significativamente, de acordo com os resultados do teste de McNemar. Por outro lado, o teste do Qui-quadrado mostra agora uma diferença estatisticamente significativa entre as duas turmas, ao nível dos critérios relativos ao processo, claramente mais referidos pelo grupo B que pelo grupo A.

A relevância dada pelos formandos do grupo B aos critérios do tipo processual vai ao encontro da opinião da formadora, expressa quer na entrevista inicial, quer na final. Com efeito, em qualquer das entrevistas, a formadora só referencia critérios de avaliação da formação relativos ao processo. Interessante é constatar que, na entrevista final da formadora, surgem novos critérios, os quais aparecem também nos questionários finais aos formandos, sobretudo no grupo B. Destes, há que realçar aquele que relaciona a orientação dos trabalhos para avaliação com os interesses e necessidades dos formandos, critério que relaciona, de forma clara, a avaliação da formação com a avaliação das aprendizagens dos formandos.

Assim, parece-nos possível concluir que a existência de um processo formal de negociação contribuiu para que:

- os formandos tomassem consciência do papel activo que podem desempenhar numa avaliação formativa da acção;
- os formandos relacionassem a avaliação da acção com a avaliação das suas próprias aprendizagens, através dos produtos realizados;

- formandos e formador criassem critérios comuns para avaliação da acção.

Em síntese, do trabalho realizado, parece possível concluir que as consequências do processo formalizado de negociação se situam essencialmente a nível da auto-orientação das aprendizagens, pelos formandos, em situação de formação, e a nível da modificação da percepção que estes têm sobre o seu papel na avaliação da formação.

Os efeitos já não são tão claros no que se refere à regulação da acção, uma vez que, seja por contaminação, seja porque um nível mínimo de negociação é necessário em qualquer situação formativa, existiu reajustamento do processo em ambos os grupos. A existência de um processo formalizado de negociação desenvolve, porém, um conhecimento mais detalhado das preferências e expectativas dos parceiros, favorece a consciencialização dessas preferências e expectativas e permite reorientações mais fundamentadas do processo formativo do que os reajustamentos proporcionados pelos processos informais.

Por outro lado, a participação num processo formalizado é, também ela, objecto de aprendizagem por parte do formador e dos formandos. Nesta perspectiva, é possível que uma maior utilização desse processo aumente e melhore o nível das interacções na negociação, conduzindo a um processo de regulação simultaneamente mais abrangente e mais profundo – um processo de regulação que não se fique pela concordância relativa aos processos formativos e resultados imediatos, mas incida também nas finalidades gerais, contribuindo para a criação de um referencial de formação que tenha efectivas implicações nas concepções de ensino e de professor.

Nesta linha de raciocínio, é possível ainda que os efeitos da negociação relativos à auto-orientação das aprendizagens e à modificação da percepção dos formandos sobre o seu papel na avaliação da formação, que assinalámos antes, configurem pré-requisitos necessários para uma maior intervenção dos mesmos na regulação da acção.

PARTE V - CONCLUSÕES

Sobre os resultados do estudo

Como ficou expresso no início, a questão que orientou este trabalho foi a de saber se e em que condições a avaliação da formação pode constituir uma estratégia formativa.

Começámos por tentar saber se as práticas de avaliação da formação em curso no país aproveitavam as potencialidades formativas da avaliação. No entanto, a análise de relatórios de avaliação de que damos conta na parte III deste trabalho mostra que as práticas de avaliação desenvolvidas produzem uma informação muito limitada e têm escasso efeito nos planos e nas práticas de formação. Com efeito, a maior parte das avaliações reduz-se ao conhecimento do grau de satisfação dos formandos com a formação, no final desta. Esta simplificação do objecto de avaliação dá origem a um conjunto de resultados unidimensional, pouco informativo e, em grande medida, enganoso, já que a apreciação muito positiva que deles ressalta, contrasta depois com o discurso negativista que os mesmos formandos fazem, no quadro das situações profissionais, sobre a utilidade prática da formação frequentada. Neste sentido, a avaliação da formação que tem sido realizada pode ser considerada conceptual e metodologicamente pobre, dando origem a resultados pouco credíveis, os quais, seja pela falta de credibilidade, seja por falta de vontade política, não são reinvestidos na formação, tornando-a um procedimento tão inútil quanto caro.

Contudo, alguns estudos avaliativos de maior fôlego (em termos conceptuais e de extensão) sugerem que, se levada a efeito de forma fundamentada e estruturada, tendo em conta as diversas variáveis em causa, os vários momentos da acção formativa e as diferentes perspectivas dos participantes, a avaliação pode revelar um conjunto de informações mais rico, mais complexo, com maior relevância para a orientação da formação e para os seus efeitos no ensino.

Ainda na parte III, o questionamento das práticas avaliativas em curso orientou a análise posterior de um conjunto de três processos de avaliação, concebidos de modo a ensaiar formas de maximização das potencialidades formativas da avaliação. Essa análise alertou-nos para a necessidade de desenvolver processos de avaliação que abranjam as perspectivas dos diversos intervenientes e as várias dimensões do objecto avaliado

(perspectivas, acções, interacções, produtos); de criar dispositivos avaliativos que antecedam, acompanhem e regulem a formação; de definir progressiva e colectivamente (formandos, formadores, avaliadores, pelo menos) as referências de formação e de avaliação desta.

A partir destes estudos de análise descritiva, elaborámos uma proposta de avaliação integrada no dispositivo de formação, prevendo-se momentos específicos de recolha de dados, os quais eram devolvidos aos participantes para análise e discussão em situações formalizadas de negociação.

Na parte IV deste trabalho, desenvolvemos um plano quasi-experimental, em que a condição experimental se desenvolveu numa lógica de investigação-acção, já que exigia a implicação dos participantes e o reinvestimento dos dados na acção, contribuindo para o desenvolvimento desta. Assim, ensaiámos num dos grupos a proposta de avaliação da formação decorrente da fase anterior, introduzindo momentos formalizados de negociação. Com este ensaio, pretendíamos saber se a negociação constitui uma forma de regulação do processo de formação; se contribui para a auto-regulação pelos formandos dos resultados da formação, enfocando-os para o seu projecto de desenvolvimento profissional; e se contribui para a tomada de consciência dos intervenientes sobre o papel dos formandos na avaliação da formação.

Tínhamos como hipótese que a integração, na formação, de procedimentos formalizados de negociação constitui um processo de avaliação formativa que contribui para tornar os formandos sujeitos activos na regulação da acção e na auto-regulação das aprendizagens e modifica as percepções destes sobre a sua participação na avaliação da formação. Para tal, procedemos à comparação do grau de realização curricular de uma acção de formação em dois grupos de formandos, com o mesmo programa e o mesmo formador.

A comparação permitiu perceber que a negociação existiu, de modo formalizado, no grupo designado para o efeito, mas ocorreu também, de modo informal, no grupo-testemunho, o que pode ser devido a um efeito de contaminação (já que a formadora era a mesma) e/ou à inevitabilidade de um grau mínimo de negociação nas situações de formação, de forma a garantir, senão a eficácia da acção, pelo menos a sua prossecução.

Para além disso, o trabalho realizado permitiu verificar que a existência de um processo formalizado de negociação produz efeitos no desenrolar da acção formativa, nos seus resultados e na consciência dos intervenientes quanto ao papel dos formandos na avaliação.

Com efeito, a nível do processo formativo, a negociação formalizada contribuiu para a regulação da acção, fornecendo um conhecimento mais detalhado das preferências e expectativas dos parceiros, favorecendo a consciencialização dessas preferências e expectativas e dando origem a reorientações do processo formativo. Estes aspectos tornaram-se notórios durante a segunda sessão de negociação, na qual os formandos manifestaram dúvidas quanto à transferibilidade para a prática profissional dos princípios e orientações educativas desenvolvidos na formação e sugeriram estratégias e meios centrados na análise de situações concretas, como forma de resolver essa dificuldade. Com base nessa sugestão, há uma reorganização das sessões seguintes, acentuando-se as diferenças processuais em relação ao grupo-testemunho.

A negociação contribuiu também para a criação de referentes comuns relativos aos resultados esperados e atingidos da formação (conhecimentos, capacidades, atitudes), através da explicitação e confronto de preferências, expectativas e objectivos (dos formandos e da formadora, mas também dos formandos entre si). Estes aspectos são notórios na evolução dos resultados dos questionários do grupo de ensaio e na comparação inter-grupos dos resultados do questionário final, sobretudo quando relacionados com os resultados da entrevista final à formadora.

A negociação favoreceu ainda a auto-regulação das aprendizagens realizadas pelos formandos em situação de formação contínua, no sentido de estas corresponderem às suas expectativas de desenvolvimento profissional. Este aspecto foi notório nos trabalhos realizados, já que os formandos do grupo de ensaio orientaram esses trabalhos de forma a corresponderem às expectativas inicialmente expressas nos questionários, aproveitando as duas sessões de negociação para clarificar essa orientação. Os produtos por eles elaborados constituem, por isso, propostas fundamentadas de reorientação da prática, enquanto os do grupo-testemunho incidem sobretudo sobre a análise, compreensão e fundamentação de práticas já desenvolvidas.

A negociação contribuiu ainda e de modo decisivo, para que os formandos tomassem consciência do papel activo que podem desempenhar numa avaliação formativa da acção, o que ficou claramente expresso quer na mudança de opiniões face a esta questão, por parte do grupo de ensaio, entre o momento inicial e o final, quer na comparação das opiniões entre esse grupo e o grupo-testemunho, no final da formação. Neste sentido, parece legítimo concluir que a negociação modificou as percepções dos formandos quanto ao seu papel na avaliação da formação, no sentido de se constituírem como sujeitos interventivos no decurso da formação.

Finalmente, a negociação produziu também um referencial comum de avaliação, acrescentando novos critérios àqueles que os formandos explicitavam no início da formação, novos critérios que são comuns aos formandos e à formadora. Desses critérios novos para avaliação da formação, há que salientar aquele que diz respeito à orientação dos trabalhos de acordo com os interesses e necessidades dos formandos. – o que sugere que foi estabelecida pelos participantes a articulação entre a avaliação da acção e a avaliação das aprendizagens.

Em relação à hipótese inicial, parece-nos possível concluir que a existência de processos formalizados de negociação constitui uma forma de regulação da acção, favorecendo a sua reorientação de forma mais consciente e consistente do que os reajustamentos induzidos por processos informais de negociação; cria referenciais comuns relativos aos resultados específicos da formação; constitui uma forma de auto-regulação das aprendizagens pelos formandos, favorecendo a articulação entre a orientação que dão aos trabalhos e os problemas e preocupações decorrentes dos contextos profissionais; modifica a percepção da função do formando na avaliação da formação, atribuindo-lhe o papel de sujeito interventivo e interactivo; propicia a criação de critérios colectivos de avaliação da formação.

Em contrapartida, o trabalho desenvolvido sugere que a negociação não foi suficiente para criar um referencial de formação mais abrangente que o dos resultados da acção, já que a formadora perspectiva o papel dos formandos enquanto agentes de mudança nas escolas e estes dão ênfase a aspectos mais práticos e quotidianos da intervenção na organização escolar e no ensino.

A análise das sessões de negociação mostra que o desenvolvimento pleno das potencialidades da negociação formalizada requer formas facilitadoras da comunicação, as quais não fazem parte ainda do repertório de formandos e formadores; por outro lado, a evolução da qualidade e quantidade das interacções da primeira para a segunda sessão sugere que a participação num processo negocial formalizado é, também ela, objecto de aprendizagem por parte dos intervenientes. Nesta perspectiva, é possível que uma maior utilização desse processo aumente e melhore o nível das interacções na negociação, conduzindo a formas de regulação simultaneamente mais abrangentes e mais profundas – uma regulação que não se fique pela concordância relativa com os processos formativos e resultados imediatos, mas incida também nas finalidades gerais, contribuindo para a criação de um referencial de formação que tenha efectivas implicações nas concepções de ensino e de professor.

Nesta linha de raciocínio, é possível ainda que os efeitos da negociação relativos à auto-orientação das aprendizagens e à modificação da percepção dos formandos sobre o seu papel na avaliação da formação, que assinalámos antes, configurem pré-requisitos necessários para uma maior intervenção dos mesmos na regulação da acção.

Com efeito, o conceito de negociação na avaliação da formação tem sido pouco trabalhado. As obras que referem o uso da negociação em formação, tendem a analisar exaustivamente o conceito de parceria, referindo a negociação de forma superficial, como se esta acontecesse por si própria, a partir do momento em que se estabelece a necessidade de criar uma parceira. Por essa razão, procurámos perceber ainda se existem características específicas da negociação no contexto da situação de formação.

Embora em termos genéricos o processo aqui relatado e analisado possa ser incluído no âmbito das parcerias entre as escolas e as instituições do ensino superior, de facto a negociação que promovemos situa-se especificamente no contexto da formação, considerando o formador e os formandos como parceiros, no âmbito específico da situação de formação.

O uso da noção de negociação neste contexto pode levantar dúvidas, nomeadamente as que decorrem da assimetria de estatutos dos parceiros. No entanto, a expectativa de sucesso da formação, com benefício para ambas as partes, cria uma ligação de interdependência dos actores enquanto a situação durar. Não anulando a assimetria que

caracteriza a relação pedagógica, essa interdependência é a garantia que ambos os parceiros vão tentar chegar a um compromisso mínimo com vista a um objectivo comum. O poder do formador é, pois, limitado pela sua própria necessidade de implementar e desenvolver um processo que alcance resultados, processo e resultados que não são possíveis sem a participação e colaboração dos formandos. Neste sentido, toda a formação implica processos mais ou menos explícitos de negociação.

O processo de negociação formalizado que promovemos no grupo de ensaio mostra, como vimos, uma evolução da primeira para a segunda sessão de negociação. Esta evolução é notória no maior número de intervenções dos formandos e no maior número de formandos que se pronuncia, mas sobretudo na maior diversidade do tipo de intervenção, que contribui para assegurar uma verdadeira interacção. Com efeito, na segunda sessão o formador faz mais perguntas, dá mais respostas, explicita mais vezes o que quer dizer e concorda mais vezes com as afirmações dos formandos; estes, por sua vez, dão mais informação, fazem mais perguntas, dão mais respostas, comentam mais, fazem juízos de valor positivos e negativos, evocam situações anteriores. Em consequência, os silêncios do grande grupo diminuem.

Se o maior conhecimento mútuo entre os intervenientes, na segunda sessão, pode explicar o aumento de intervenções e de intervenientes, a diferença na qualidade da interacção é devida à mudança de atitude da formadora que, em vez de comentar imediatamente os resultados dos questionários, incita os formandos a pronunciarem-se. Assim, podemos concluir que o modo como a formadora conduz a sessão de negociação é determinante para a participação dos formandos e, nesse sentido, para a própria existência de negociação. De facto, para que exista negociação, é necessário que a formadora dê realmente “a vez e a voz” aos formandos; caso contrário, o seu estatuto funciona como inibidor da comunicação e inviabiliza a negociação.

Por outro lado, a partir do momento em que ela cria espaço para a participação dos formandos, estes tomam realmente a palavra, assumem as respostas do questionário, inquiram, emitem juízos de valor. Com esse tipo de intervenções, tem lugar uma verdadeira interacção, na medida em que os interlocutores começam a integrar os pontos de vista alheios no seu próprio discurso, em vez de apenas justificarem as suas opções ou afirmações face às críticas ou às divergências, como se verificou na primeira sessão. Assim,

a negociação parece ter sido, também ela, objecto de aprendizagem, quer para a formadora, quer para os formandos.

A partir destas conclusões, parece possível afirmar que, no contexto da situação de formação, a negociação tem características próprias.

Em primeiro lugar, ocorre dentro de um grupo, e não em situação dual, o que condiciona o tipo de intervenção dos parceiros e o tipo de interacção que se estabelece. Com efeito, qualquer intervenção que ocorra dentro de um grupo tem um público alargado, que pode funcionar como testemunha, cúmplice, opositor, apoiante, juiz... O formador tem tendência a preservar o seu estatuto, entre outros factores, também por causa da falta de controlo das eventuais reacções desse público. No entanto, a partir do momento em que cria espaço para a participação dos formandos, estabelece-se efectivamente interacção e é possível iniciar uma verdadeira negociação – ou seja, a negociação é possível no contexto da formação, mas exige disponibilidade do formador e aprendizagem de parte a parte.

Em segundo lugar, entre os parceiros da formação não existe um conflito evidente e assumido, antes motivações, expectativas e preferências diferentes, que decorrem das diversas crenças e concepções sobre o ensino e a formação, das diversas experiências e preocupações profissionais, dos diversos ciclos de vida... Estas diferenças podem não configurar exactamente um conflito, no sentido clássico do termo, mas constituem divergências e, como tal, exigem o estabelecimento de um consenso mínimo para que a acção possa ser bem sucedida. A análise das avaliações levadas a efeito no país (que efectuámos na parte III deste trabalho) mostra, de resto, como a ocultação dessas divergências pode invalidar os processos e resultados da avaliação e da própria formação.

A tentativa de clarificar essas divergências, como ponto de partida para a criação, se não de consensos relativos ao programa de formação, pelo menos de “uma acção comum negociada” (Zay, 1997), não é fácil, porque os parceiros evitam assumir claramente que existem divergências. Mesmo quando a situação formalizada de negociação torna evidentes essas divergências, formador e formandos (e estes entre si) evitam discuti-las, justificando as suas opções e afirmações sem deixar margem para debate e aparentemente conformando-se com as justificações do outro, sem as questionar. Assim, enquanto nas negociações levadas a efeito noutras actividades do campo social e das relações humanas se visa, antes de mais, resolver conflitos evidentes, no contexto da formação o primeiro requisito para

que possa existir negociação é levar os parceiros a reconhecer que existem divergências, superando os mecanismos de evitação do confronto da parte do formador e dos formandos.

Em terceiro lugar, a negociação em formação é mediatizada pelas actividades e recursos formativos. De facto, as tomadas de decisão podem não ser assumidas enquanto resolução durante a situação formal de negociação, mas acabarem por ser postas em prática no decurso subsequente da formação. De algum modo, foi isto que sucedeu com a formadora, na sessão seguinte à segunda negociação (recurso a estratégias e actividades sugeridas pelos formandos para facilitar a transferibilidade para a prática) e com os formandos, depois da primeira negociação (procurando encontrar forma de orientar os trabalhos de grupo para uma resposta aos seus interesses).

A identificação destas (e de outras) características da negociação na avaliação da formação permite-nos perceber melhor quer os factores que a condicionam, quer os factores que a facilitam. A consciência dessas condicionantes e a procura de estratégias que facilitem uma real interacção dos intervenientes durante a negociação parece-nos ser fundamental para que a avaliação possa não só contribuir para a formação, mas se constitua, ela própria, como uma estratégia formativa.

Sobre a metodologia do estudo

A organização de forma sequencial das várias fases do estudo (análise descritiva da situação da avaliação da formação, análise descritiva de três processos específicos de avaliação da formação, ensaio de um processo de negociação na avaliação da formação) revelou-se profícua, já que permitiu chegar a conclusões nas diferentes fases que constituíram questões e as orientações para as fases seguintes.

Com efeito, este desenho misto, coordenado de forma sequencial, mostrou um potencial heurístico que favoreceu uma aproximação gradualmente mais focalizada da questão em estudo. Assim, as questões que orientaram as diferentes fases do estudo foram-se tornando progressivamente mais específicas e a essa especificidade correspondeu uma também progressiva restrição do campo de análise; em sentido contrário, porém, o modo de análise foi-se complexificando e, em consequência, alargou-se o tipo de informação obtido.

Na segunda fase do estudo, por sua vez, a utilização de um plano quasi-experimental favoreceu a identificação dos efeitos da mudança introduzida no grupo experimental, por comparação com o grupo-testemunho. Essa comparação, não eliminando totalmente as dúvidas que se podem levantar quanto a variáveis não controladas (como o tipo de formação contínua anterior ou a qualidade da experiência profissional), permitiu, ainda assim, reduzir os problemas decorrentes da análise de um só contexto de observação, nomeadamente no que se refere à relação entre a mudança introduzida e os efeitos que lhe atribuímos. Com efeito, a comparação entre grupos tende a relativizar o tipo de conclusões possível, evitando-se leituras e interpretações demasiado absolutas (porque totalmente contextualizadas) da situação.

Nesta medida, parece possível sugerir que a inscrição de uma lógica de investigação-acção no quadro de uma metodologia quasi-experimental evita alguns dos riscos inerentes à primeira (a possibilidade de falta de distanciamento em relação à acção, a tendência auto-justificativa na interpretação de dados extremamente contextualizados, por exemplo), sem lhe limitar as potencialidades (entre outras, a possibilidade de aumentar o conhecimento dos sujeitos sobre si próprios e sobre os fenómenos com que lidam, a oportunidade de desenvolver inovações a partir de situações concretas e a criação de relações de colaboração entre os participantes).

O desenho misto, integrado de forma simultânea, que levámos a efeito nesta segunda fase do trabalho permitiu ainda que os mesmos dados fossem trabalhados qualitativa e quantitativamente. Esta conjugação foi essencial para os resultados, porque os dois tipos de dados se completaram mutuamente para conduzir a conclusões: por exemplo, não teria sido possível perceber até que ponto a negociação modificou a percepção dos formandos do grupo de investigação-acção sobre o seu papel na avaliação da formação se não tivesse ocorrido o tratamento estatístico dos questionários dos dois grupos; por outro lado, a quantificação das intervenções dos formandos nas situações observadas só conduziu a conclusões quando relacionada com a qualidade dessas intervenções.

Para além das questões de credibilidade dos resultados, a triangulação de técnicas, resultante do recurso a procedimentos que captassem as perspectivas subjectivas dos sujeitos, o sentido dos comportamentos e interacções em situação e as características dos produtos escritos, conduziu a resultados que se complementaram uns aos outros, permitindo

enriquecer o tipo de conclusões: por exemplo, é a conjugação da análise dos produtos escritos e das sessões em que foram apresentados com a análise do discurso que os formandos fazem sobre esses trabalhos que permite perceber as diferenças entre os dois grupos, no modo como interpretaram e viveram uma mesma proposta de trabalho.

Também a triangulação de fontes de informação se mostrou enriquecedora do processo e das conclusões, desde logo nas próprias sessões de negociação, em que se confrontaram as perspectivas dos formandos entre si (na variedade e, por vezes, antagonismo de posições e visões), dos formandos e da formadora e; ainda que de modo mais indirecto, do grupo e do observador (na medida em que o primeiro se podia ou não rever no tipo de tratamento dos dados efectuado).

Mas a triangulação de fontes, como vimos, não se limitou às perspectivas dos sujeitos, deu-se também entre estas e a informação recolhida pela observação das situações concretas, o que permitiu perceber, por exemplo, a relação entre o discurso inicial da formadora e o dispositivo de formação criado; ou entre a perspectiva final da formadora sobre as diferenças no processo desenvolvido com cada um dos grupos e os sumários correspondentes.

Por sua vez, a recolha, análise e devolução de dados em diferentes momentos mostrou-se notoriamente eficaz em termos de dispositivo de avaliação, mas também ao nível dos resultados do estudo, uma vez que facilitou uma gradual consciencialização dos sujeitos sobre o seu papel na avaliação da formação e permitiu, pelo menos em parte, a auto-orientação das aprendizagens, contribuindo ainda para a regulação do processo formativo.

Por outro lado, o recurso a técnicas de observação das sessões e de análise de produtos escritos foi essencial para captar aspectos da situação que a falta de distanciação, no final da formação, ainda não permitia aos sujeitos consciencializar: por exemplo, é a análise dos trabalhos escritos e a análise das sessões em que foram preparados e apresentados que permite extrair as conclusões relativas à auto-orientação das aprendizagens dos formandos, conclusões que não ficavam totalmente claras nas respostas aos questionários intermédio e final.

Na verdade, os resultados obtidos no questionário final não são aparentemente muito diferentes daqueles que encontrámos nos relatórios de avaliação da formação

analisados na parte III deste trabalho. A principal diferença a este nível reside na especificação e clarificação das opções e valorações dos inquiridos, induzida pelo tipo de questionário (aberto) e pelo modo como as questões estavam elaboradas (frases para completar, obrigando a explicar motivos e posições tomadas). Neste sentido, o preenchimento do questionário constituiu, em si mesmo, um meio de explicitação sobre interesses, motivações, dificuldades, aprendizagens realizadas. Mas foi também um meio de análise crítica, revelador de que os formandos (que também são professores), se inquiridos com alguma profundidade, não se limitam a vagas afirmações de satisfação. Exemplo disto é o facto de, no questionário intermédio, os formandos do grupo de ensaio explicitarem não só a reorientação a dar ao processo formativo, como também as estratégias e meios específicos para os alcançar.

Em termos de resultados da avaliação, contudo, o que nos parece marcar a diferença não é tanto o tipo de questionário, mas o recurso a outras técnicas de recolha e análise de dados, o que permite confirmar ou questionar os resultados e alargar de forma considerável a informação disponível.

Em termos de formação e numa perspectiva de avaliação como estratégia formativa, o principal factor discriminativo face a outros processos é, notoriamente, a negociação, porque foi ela que permitiu pôr em causa (ainda que de uma forma inicialmente muito incipiente, mas progressivamente mais assertiva) um consenso artificial que existia no início e que tinha tendência a reinstalar-se assim que as situações de negociação revelavam posições antagónicas. A análise do processo sobre o qual incide este trabalho sugere que, para os formandos assumirem um papel activo na formação, é necessário ultrapassar a fronteira invisível do consenso artificial entre o formador e o grupo e entre os elementos desse grupo.

E, se a discussão dos resultados da avaliação pelos participantes, ao longo da formação, pode favorecer a consciencialização e responsabilização dos formandos pela orientação colectiva da formação e pelo sentido que ela possa fazer no projecto formativo individual, é necessário porém que ambos desenvolvam outras e melhores formas de comunicação, sem as quais não existe verdadeira negociação e a devolução dos resultados se transforma, como tantas outras iniciativas na formação de professores, em mais um procedimento formal e inútil.

Uma palavra ainda relativamente à confirmação dos dados pelos participantes, a qual se realizou apenas no início e no meio da formação. Com efeito, um dos limites deste trabalho é a ausência de devolução dos dados recolhidos no final da formação (no mínimo, os relativos aos questionários e às sessões de apresentação dos trabalhos). Esses dados e, eventualmente, os das próprias sessões de negociação, poderiam ter sido relevantes para o modo como os professores se situam nos processos de formação contínua. Porém, não tendo sido previamente acautelado um espaço e tempo próprios, não foi possível realizar uma sessão para esse efeito.

Para um modelo de formação através da avaliação

Em termos mais globais, este trabalho sugere uma estreita ligação entre o modo como se equaciona a avaliação da formação e a perspectiva que se tem sobre a própria formação. Uma formação que se integre no desenvolvimento profissional dos professores e das escolas e que tenha repercussão no ensino e na aprendizagem dos alunos, requer formas de avaliação da formação através das quais os professores se apropriem do sentido da formação e se co-responsabilizem pelo processo e pelos resultados, isto é, formas de avaliação que se assumam, elas próprias, como estratégias formativas. Estratégias formativas para os professores em formação, mas também para o investigador da formação que, nas diferentes fases do estudo, teve que questionar as suas concepções de avaliação e de formação.

Com base nos resultados das diferentes fases deste estudo e nas conclusões anteriores, esboçámos algumas linhas de orientação para uma formação que utilize a avaliação como estratégia formativa. Estas linhas de orientação de um possível modelo de avaliação da formação que, num outro tipo de investigação poderiam surgir como uma extrapolação de dados, constituem, numa investigação-acção, um reinvestimento dos resultados obtidos na modificação do real, reinvestimento que abre caminho a um novo ciclo de investigação.

O modelo de formação através da avaliação que sugerimos procura unificar princípios decorrentes de diferentes abordagens: parte de uma epistemologia do sujeito enquanto construtor de valores em função de um projecto pessoal e profissional, remete

para um modelo de formação centrado na análise ou na pesquisa e implica uma avaliação como construção do sentido da acção.

No que respeita à posição do sujeito, seria ainda possível estabelecer o paralelismo entre formação e investigação, nomeadamente através da constituição dos participantes na formação como parceiros em termos da investigação sobre a formação. Na verdade, uma das limitações deste trabalho é a restrição dos conceitos de parceria e negociação ao campo da formação, quando seria possível perspectivá-los também a nível da investigação.

Contrapondo-se ao modelo tradicionalmente utilizado, sugere-se, pois, uma avaliação que contribua para maximizar o processo formativo e os seus efeitos – na verdade, uma avaliação totalmente subordinada às finalidades formativas circunscritas pela filosofia de formação.

Com efeito, encara-se a avaliação como o processo através do qual avaliadores e participantes constroem em conjunto uma interpretação sobre o real, através da análise dialógica das experiências e necessidades dos formandos e dos objectivos do formador. É essa análise que permite criar referenciais de formação, em função dos quais é possível negociar a qualidade da formação (dos processos e dos resultados), bem como as formas e momentos de avaliação.

Para tal, é necessário que se desenvolvam formas de comunicação e negociação através das quais se vão progressivamente ajustando as perspectivas dos vários intervenientes, com vista à construção partilhada de referências. Como vimos, essa construção colectiva não obriga a que todos e cada um dos intervenientes se reveja nela de igual forma, já que permite a inscrição de cada um num sistema de interesses colectivo, mas também individual. Por outro lado, esta construção é continuada e dinâmica, modificando-se no decurso da formação, dando origem a diferentes escolhas e posições ao longo do processo e também a diferentes relações entre os intervenientes.

Nesta perspectiva, a avaliação insere-se na própria aprendizagem dos sujeitos, regulando e auto-regulando a mudança, individual e colectiva, que a aprendizagem pressupõe. Por isso, sendo objectos de avaliação, os participantes são também sujeitos desse processo e construtores do seu resultado – o resultado da avaliação, mas também o resultado da situação de aprendizagem.

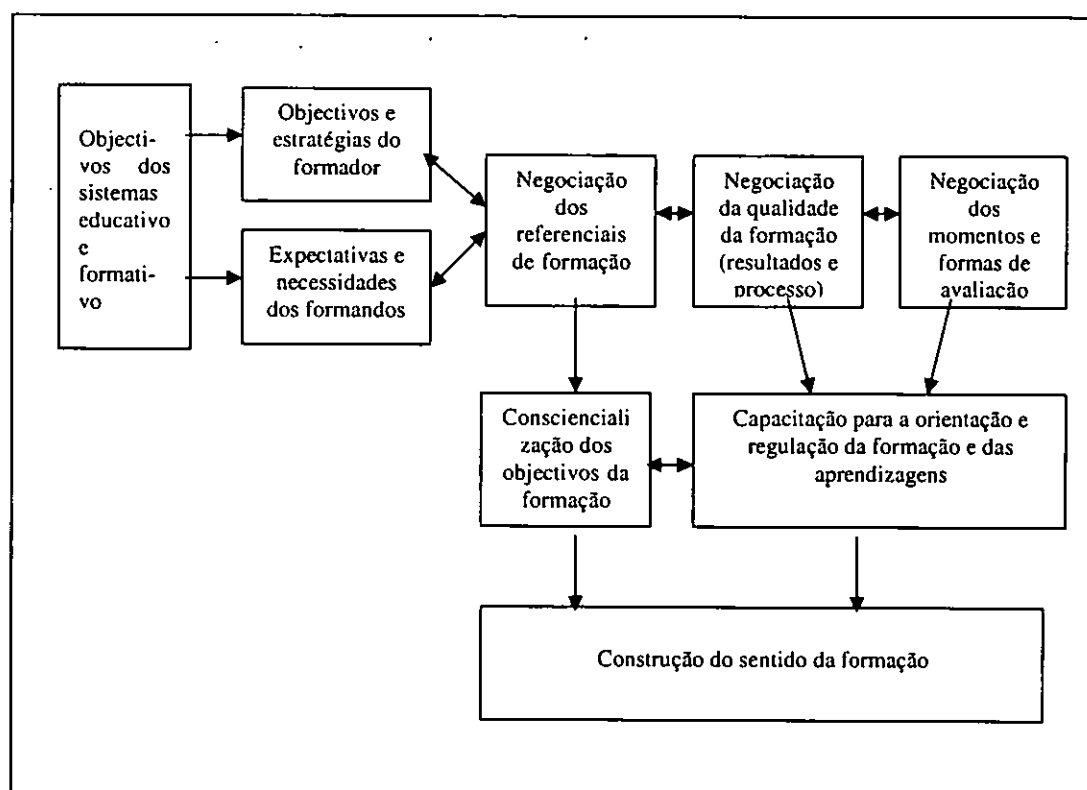
Assim entendida, a avaliação prefigura potencialmente uma estratégia formativa, já que é através dela que se vai construindo um quadro de referências partilhado e um progressivo consenso sobre os objectivos formativos, os meios para os alcançar e os valores usados para avaliar; mais do que isso, é através da avaliação que os formandos têm possibilidade de participar e reorientar o sentido da formação (e da avaliação) e, consequentemente, de se co-responsabilizar pelo processo, pelos resultados e pelos efeitos. Neste sentido, constitui uma oportunidade para que os formandos tomem consciência não apenas do papel que podem desempenhar na própria formação, mas também da realidade dos problemas do campo da formação em que se opera. Essa tomada de consciência poderá tornar-se conscientização no sentido freireano do termo, na medida em que se tornem visíveis não só os fenómenos de poder ligados à própria formação, como aqueles que se ocultam nas relações formação-ensino.

A construção do referencial será, portanto, a forma pela qual os intervenientes tomam consciência das suas escolhas, mas também da interdependência das suas posições com as dos outros, contribuindo para o desenvolvimento da sua coesão enquanto grupo. Consciencialização e coesão são, assim, o cerne de uma possível transformação da situação e dos próprios intervenientes. Se o objectivo último da formação é, como a maior parte dos programas de formação explícita, o desenvolvimento de profissionais reflexivos, então é necessário que as situações formativas proporcionem o auto-questionamento e favoreçam a construção de um projecto profissional. Como a figura 3 sugere, a prática da avaliação da formação pode constituir um meio privilegiado para alcançar esse objectivo, já que, além de promover a consciencialização dos objectivos individuais e colectivos, fornece aos formandos as informações e os instrumentos para participar activamente na regulação e controle do processo, na perspectiva que, na literatura anglo-saxónica, é designada por *“empowerment”*.

O modelo esboçado sugere, pois, a construção de um projecto de formação colectivo que se apoia nos projectos individuais mas, em simultâneo, os ajuda a expandir, permitindo uma apropriação do processo e dos resultados da formação e, ao mesmo tempo, uma apropriação do processo e objectivos de desenvolvimento profissional de cada um.

A avaliação do processo de formação, uma estratégia formativa?
Da análise das práticas ao esboço de um modelo de formação.

Figura 3 – O processo de formação através da avaliação



O ensaio que realizámos na IV Parte deste trabalho não realiza, na totalidade, um modelo deste tipo. Na verdade, ele permitiu a tomada de consciência pelos formandos do seu papel na avaliação e na orientação da formação e das aprendizagens, mas não criou um referencial de formação consistente e abrangente, que possa ter efeito no projecto profissional de cada um dos professores. Como sugerimos antes, a frequência das situações de negociação é um dado a ter em conta, uma vez que esta necessita de tempo e aprendizagem, de forma a criar hábitos de análise, confronto e diálogo. Por isso, a negociação é inexequível em acções de curta duração.

Para além da questão temporal, há que reconhecer condicionalismos no processo de construção e negociação de um referencial comum aos intervenientes na formação, condicionalismos que se inscrevem nos campos da formação, do ensino e da avaliação e, em última análise, são inerentes a qualquer actividade social. Neste sentido, seria pertinente comprovar, noutros contextos, as linhas orientadoras do modelo que esboçámos, eventualmente através de novas formas de negociação que venham a contribuir para

clarificar e precisar o conceito e as práticas, quando utilizados em formação. É esta abertura a uma investigação futura que nos parece constituir um dos resultados mais positivos do presente trabalho.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRANTES, P. (2001) A Avaliação das Aprendizagens no Ensino Básico. In: *Avaliação das Aprendizagens. Das Concepções às Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.
- ABBRECHT, P. (1994). *A Avaliação Formativa*. Porto: Ed. ASA
- AFONSO, N.; CANÁRIO, R; *Estudos sobre a Situação da Formação Inicial de Professores*. Porto: Porto Editora/Ministério da Educação/Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores.
- AINSCOW, M. (1998). Educação para Todos. Como torná-la uma realidade. In: AINSCOW, M.; PORTER, G. e WANG, M. (Eds). *Caminhos para a Escola Inclusiva*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional
- ALARCÃO, I. (1991). Reflexão Crítica sobre o Pensamento de D. Schön e os Programas de Formação de Professores. In: *Cadernos CIDINE*, 5-22
- ALARCÃO, I. (2000). *Escola Reflexiva e Supervisão*. Porto: Porto Ed.
- ALARCÃO, I.; TAVARES, J. (1987). *Supervisão da Prática Pedagógica: uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Liv. Almedina
- ALLAL, L. (1991). *Vers une Pratique de l'Évaluation Formative*. Paris et Bruxelles: De Boeck et Larcier, S.A.
- ALLAL, L. (2004). Auto-Évaluation en Situation de Formation. In: *Mesure et Évaluation en Éducation*. Vol. 27, nº2, 1-8
- ALTET, M. (2000). *Análise das Práticas dos Professores e das Situações Pedagógicas*. Porto: Porto Ed.
- ALTET, M. (2001). As Competências do Professor Profissional: entre Conhecimentos, Esquemas de Acção e Adaptação, Saber Analisar. In: PAQUAY, L.; PERRENOUD, P.; ALTET, M.; CHARLIER, E. (Org.s). *Formando Professores Profissionais*. Porto Alegre: Artmed Ed.
- ALTET, M. (2001b). Pratiques d'Évaluation et Communication en Classe. In: *L'Activité Évaluative Réinterrogée. Regards Scolaires et Socioprofessionnels*. Bruxelles: De Boeck e Larcier.

- ALVES, F.C. (1991). *A Satisfação/Insatisfação Docente*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação (Dissertação de Mestrado)
- ALVES, F.C. (1997). A (in)Satisfação dos Professores. Estudo de Opiniões dos Professores do Ensino Secundário do Distrito de Bragança. In: ESTRELA, M.T. (Org.). *Viver e Construir a Profissão Docente*. Porto: Porto Ed.
- ALVES, M.P. (2004). *Currículo e Avaliação. Uma Perspectiva Integrada*. Porto: Porto Editora
- ARAÚJO, M.H. (1985). Profissionalismo e Ensino. In: *Cadernos de Ciências Sociais*, Nº3, Lisboa
- ARDOINO, J. (2001). De la Méthodologie à l'Épistémologie. In: *L'Activité Évaluative Réinterrogée. Regards Scolaires et Socioprofessionnels*. Bruxelles: De Boeck e Larcier.
- BAILLÉ, J. (1998). Que Preuve-t-on dans la Recherche Empirique en Éducation? In: Hadji, C. e Baillé, J. (Éds). *Recherche et Éducation. Vers une Nouvelle Alliance*. Paris: De Boeck Université
- BALL, S.J.; GOODSON, I.F.(Eds.) (1992). *Teachers Live and Careers*. London and Philadelphia: The Falmer Press
- BARBIER, J.M. (1983) Pour une Histoire et une Sociologie des Pratiques d'Évaluation en Formation. In: *Revue Française de Pédagogie*, nº 63, pp. 47-60
- BARBIER, J.M.; LESNE, M. (1986). *L'Analyse des Besoins en Formation*. Paris: Robert Jauze
- BARBIER, J.M. (1990). *L'Évaluation en Formation*. Paris: Presses Universitaires de France
- BARBIER, J.M. (1992). La Recherche de Nouvelles Formes de Formation par et dans les Situations de Travail. In: *Education Permanente*. Nº 112, pp.125-145
- BARBIER, J.M. (1995). Tendances d'Évolution de la Formation et Place du Partenariat. In: Actas do Colóquio S.P.C.E. Porto: SPCE
- BARBIER, J.M. (2001). Quelques Questions pour la Recherche dans le Domaine de l'Évaluation. In: FIGARI, G. e ACHOCHÉ, M. (Org.). *L'Activité Évaluative Réinterrogée. Regards Scolaires et Socioprofessionnels*. Bruxelles: De Boeck e Larcier.
- BARBIER, J.M.; CASPAR, J.; CHAIX, M.L.; FERRAND, J.L.; LIÉTARD, B.; THESMAR, C. e VOLERY, L. (1991). Tendances d'Évolution de la Formation des Adultes. In: *Revue Française de Pédagogie*, nº97, Oct.-Nov.-Déc., 75-108

- BARDIN, L. (1979). *A Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70
- BARROSO, J. (1992). Fazer da Escola um Projecto. In: CANÁRIO, R, (Org.) *Inovação e Projecto Educativo de Escola*. Lisboa: Educa
- BARROSO, J. (1995). *Para o Desenvolvimento de uma Cultura de Participação na Escola*. Lisboa: Ministério da Educação/Instituto de Inovação Educacional
- BARROSO, J. (1997a). Formação, Projecto e Desenvolvimento Organizacional. In: CANÁRIO, R. (Org.) *Formação e Situações de Trabalho*. Porto: Porto Ed.
- BARROSO, J. (1997b). Perspectiva Crítica sobre a Utilização do Conceito de Qualidade no Ensino: Consequências para a Investigação. In: ESTRELA, A. et al. (Org.s) *Contributos da Investigação Científica para a Qualidade do Ensino*. Lisboa: Sociedade Portuguesa das Ciências da Educação. Vol.I
- BARROSO, J. (1997c). Formação, Projecto e Desenvolvimento Organizacional. In: CANÁRIO, R. (Org.). *Formação e Situações de Trabalho*. Porto: Porto Ed.
- BARROSO, J. (1999a) Regulação e Autonomia da Escola Pública: o Papel do Estado, dos Professores, dos Pais. In: *Inovação*, Vol.12, Nº 3
- BARROSO, J. (1999b) Da Cultura da Homogeneidade à Cultura da Diversidade: Construção da Autonomia e Gestão do Currículo. In: *Forum Escola, Diversidade e Currículo*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica
- BARROSO, J. (2003). A Formação de Professores e a Mudança Organizacional das Escolas. In: Ferreira, N.S. (org.) *Formação Continuada e Gestão da Formação*. S. Paulo: Cortez Eds.
- BARROSO, J. e CANÁRIO, R. (1995). Centros de Formação de Associação de Escolas: de uma Lógica de Tutela a uma Lógica de Autonomia. In: *Inovação*, vol.8, nº3, 263-294
- BARROSO, J. e CANÁRIO, R. (1999). *Centros de Formação das Associações de Escolas: das Expectativas às Realidades*. Lisboa: Min. da Educação/Inst. de Inovação Educacional
- BELL, L. (1991) Approaches to the Professional Development of Teachers. In: BELL, L ; DAY, C. (Eds). *Managing the Professional Development of Teachers*. Philadelphia: Open University Press Milton Keynes
- BRAMLEY, P.(1997). *Evaluating Training Effectiveness*. London: The McGraw-Hill Companies
- BOURDONCLE, R. (1991). La Professionalization des Enseignants: Analyses Sociologiques Anglaises et Américaines. In: *Révue Française de Pédagogie*. Nº 94, pp.73-91

- CAETANO, A. (Coord.); GARRIDO, M.; VELADO, R.; e NEVES, P. (2003). *Avaliação Contínua da Formação de Professores da Península de Setúbal*. Lisboa: Ed.RH
- CALDERHEAD, J. (1987). *Exploring Teachers Thinking*. London: Cassel Educational
- CAMPOS, B. Paiva (1995). *Formação de Professores em Portugal*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional
- CAMPOS, B. Paiva (2002). *Política de Formação de Profissionais de Ensino em Escolas Autónomas*. Porto: Ed. Afrontamento
- CAMPOS, B. Paiva (2003). *Quem pode Ensinar?* Porto: Porto Editora
- CANÁRIO, B.; CANÁRIO, R. (1997). Écoles Professionnelles au Portugal: une Éxperience de Partenariat. In: *Education Permanente*, nº131, Vol.2, pp.153-159
- CANÁRIO, R. (1991). Mudar as Escolas: o Papel da Formação e da Pesquisa. In: *Inovação*, vol.IV, nº1, pp.77-92
- CANÁRIO, R. (1992). O Estabelecimento de Ensino no Contexto Local. In: Canário, R. (Org.) *Inovação e Projecto Educativo de Escola*. Lisboa: Educa
- CANÁRIO, R. (1994). Centros de Formação das Associações de Escolas: que futuro? In: AMIGUINHO, A. e CANÁRIO, R. (Org.s) *Escola e Mudança: o Papel dos Centros de Formação*. Lisboa: Educa
- CANÁRIO, R. (1999). *Educação de Adultos: um Campo e uma Problemática*. Lisboa: Educa
- CANÁRIO, R. (2001). Fazer da Formação um Projecto: Mudar as Escolas ou os Centros de Formação?. In: *Revista Portuguesa de Formação de Professores*. Vol.1, 2001, 55-63
- CARDINET, J. (1987). L'Évaluation en Classe: Mesure ou Dialogue?. In: *European Journal of Psychology of Education*. Vol.II, nº2, 133-144
- CARDINET, J. e LAVEAULT, D. (2001). L'Activité Évaluative en Éducation: Évolution des Préoccupations des Deux Côtés de l'Atlantique. In: FIGARI, G. e ACHOUCHE, M. (Org.s). *L'Activité Évaluative Réinterrogée. Regards Scolaires et Socioprofessionnels*. Bruxelles: De Boeck e Larcier.
- CARDOSO, A. (1993). Avaliar é Possível? In: *Actas do III Colóquio da AIPELF/AFIRSE*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação
- CAROLO, C. (1997). Formação e Identidade Profissional dos Professores. In: ESTRELA, M.T. (Org.). *Viver e Construir a Profissão Docente*. Porto: Porto Ed.

CASTRO-ALMEIDA, C.; Le BOTERF, G.; NÓVOA, A. (1993). A Avaliação Participativa no Decurso dos Projectos: Reflexões a partir de uma Experiência no Terreno. In: ESTRELA, A. e NÓVOA, A. (Org.s) *Avaliações em Educação. Novas Perspectivas*. Porto: Porto Eds.

CAUTERMAN, M.; DEMAILLY, L.; SUFFYS, S.; BLIEZ-SULLEROT, N. (s/d). *É Útil a Formação Contínua de Professores?* Porto: Ed. Rés

CAVACO, M.H. (1991) Ofício de Professor: o Tempo e as Mudanças. In: NÓVOA, A. (Org.) *Profissão: Professor*. Porto: Porto Ed.

CHARLIER, E. (2001). Formar Professores Profissionais para uma Formação Contínua Articulada à Prática. In: PAQUAY, L.; PERRENOUD, P.; ALTET, M.; CHARLIER, E. (Org.s). *Formando Professores Profissionais*. Porto Alegre: Artmed Ed.

CLÍMACO, C. (1997). A Avaliação do Funcionamento das Escolas: Questionário Internacional da OCDE sobre o Funcionamento das Escolas dos Seis Primeiros Anos de Escolaridade. In: *Inovação*, Vol.10, Nº 2 e 3

CLÍMACO, C. (Coord.). *Avaliação Integrada das Escolas. Relatório Nacional, 1999/2000*. Lisboa: Inspeção Geral de Educação

CORREIA, J.A. (1989). *Inovação Pedagógica e Formação de Professores*. Porto: Ed. Asa

CORREIA, J.A. (1997). Formação e Trabalho: Contributos para uma Transformação dos Modos de Pensar a sua Articulação. In: CANÁRIO, R. (Org.). *Formação e Situações de Trabalho*. Porto: Porto Ed.

CORREIA, J.A. (1998a). *Para uma Teoria Crítica em Educação*. Porto: Porto Ed.

CORREIA, J.A. (1998b). *Os Lugares Comuns na Formação de Professores*. Porto: Asa Ed.

CORREIA, J.A.; CAMELO, J.C.; VAZ, H.M. (1998). Formação de Professores. In: *A Evolução do Sistema Educativo e o PRODEP*. Lisboa: Ministério da Educação - G.G.F.

CORREIA, J.A.; LOPES, M.; MATOS, M. (1999). *Formação de Professores. Da Racionalidade Instrumental à Acção Comunicacional*. Porto: Porto Ed.

CORTESÃO, L. (2001). Formas de Ensinar, Formas de Avaliar. Breve Análise de Práticas Correntes de Avaliação. In: *Avaliação das Aprendizagens. Das Concepções às Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação, departamento de Educação Básica.

COUSINS, J.B. (2005). Will the Real Empowerment Evaluation Please Stand Up? A Critical Friend Perspective. In: FETTERMAN, D. e WANDERSMAN, A. (Eds). *Empowerment Evaluation Principles in Practice*. New York: The Guilford Press

CRAWFOR, J.; IMPARA, J.C. (2001). Critical Issues; Current Trends and Possible Future in Quantitative Methods. In: *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: Mcmillan Library Reference

CRESWELL, J.W.; CLARCK, V.L.; GUTMAN, M.L.; HANSON, W.E. (2003). Advanced Mixed Methods Research Designs. In: TASHAKKORI, A.; TEDDLIE, C. (eds). *Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Research*. Thousand Oaks: Sage Publications

CRONBACH, L.J. (1986). Ninety-Five These for Reforming Program Evaluation. In MADAUS, G.F.; SCRIVEN, M; STUFFLEBEAM, D.L. (Eds.) *Evaluation Models. Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation*. Boston: Kluwer-Nijhoff Publs.

CRUZ, M.B.da; DIAS, A.R.; RUIVO, J.B.; PEREIRA, J.C.S.; TAVARES, J.J.C. (1988) A Situação do Professor em Portugal. In: *Análise Social*, vol. XXIV, Nº4,5, pp.1187-1293

CURADO, A.P. (1997). Avaliação do Desempenho de Desenvolvimento Profissional dos Professores. In: *Inovação*, Vol.10, Nº 2 e 3

CURADO, A.P. (2002). *Política de Avaliação de Professores em Portugal: um Estudo de Implementação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

DAVIES, D.; MARQUES, R. e SILVA, P. (1997). *Os Professores e as Famílias*. Lisboa: Livros Horizonte

DAY, C. (1987). Professional Learning through Collaborative In Service Activity. In: SMYTH, J. (Ed) *Educating Teachers. Changing the Nature os Pedagogical Knowledge*. Philadelphia: The Falmer Press

DAY, C. (1991a). Promoting Teacher's preprofessional Development: a pilot Project for Primary Schools. . In: BELL, L ; DAY, C. (Eds). *Managing the Professional Development of Teachers*. Philadelphia: Open University Press Milton Keynes

DAY, C. (1991b) Quality Assurance and Professional Developmet. In: *British Journal of In-Service Education*, Vol.17, nº3, pp. 189-194

DAY, C. (1993a) A Avaliação do Desempenho dos Professores. In: ESTRELA, A. e NÓVOA, A. (Org.s) *Avaliações em Educação. Novas Perspectivas*. Porto: Porto Eds.

DAY, C. (1993b). The Development of Teachers's Thinking and Praticce: Does Choice Lead to Empowerment? In: Elliot, J. (Ed) *Reonstruting Teacher Education*. London and Washington: The Falmer Press

DAY, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores. Os Desafios da Aprendizagem Permanente*. Porto: Porto Ed.

- DAY, C.; CALDERHEAD, J.; DENICOLO, P. (1993). *Research Teacher Thinking. Understanding Professional Development*. London and New York: The Falmer Press
- DE KETELLE, J.M. (1999). *Metodologia de Recolha de Dados*. Lisboa: Instituto Piaget
- DE KETELLE, J.M. (2001). Évolution des Problemáticas Issues de l'Évaluation Formative. In: *L'Activité Évaluative Réinterrogée. Regards Scolaires et Socioprofessionnels*. Bruxelles: De Boeck e Larcier, S.A.
- DE KETELLE, J.M. (2006). La Recherche en Évaluation: Propos Synthétiques et Prospectifs. In: *Mésure et Évaluation en Éducation*, Vol.29, nº1
- DEMAILLY, L.C. (1992). Modelos de Formação Contínua e Estratégias de Mudança. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Pub. D. Quixote/Inst. Inovação Educacional
- DEMAILLY, L. (2001). Questons sur l'Efficacité de l'Évaluation. In: FIGARI, G. e ACHOCHÉ, M. (Org.). *L'Activité Évaluative Réinterrogée. Regards Scolaires et Socioprofessionnels*. Bruxelles: De Boeck e Larcier.
- DEMAILLY, L.C. (2003). L'Évaluation de l'Action Éducative comme Apprentissage et Négotiation. In: *Revue Française de Pédagogie*, nº142, pp 115-129
- DENSMORE, K. (1987). Professionalism, Proletarianization and Teacher Work. In: POPKEWITZ, T.S. (Ed.s) *Critical Studies in Teacher Education - Its Folklore, Theory and Practice*. Philadelphia: The Falmer Press.
- DENZIN, N.K. e LINCOLN, Y.S. (1994). (Eds) *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- DENZIN, N.K. e LINCOLN, Y.S. (2003) (Edts) *Collecting and Interpreting Qualitative Materials*. Thousand Oaks: Sage Publications
- DENZIN, N.K. e LINCOLN, Y.S. (2003). Introduction: the Discipline and Practice of Qualitative Research. In: DENZIN, N.K. e LINCOLN, Y.S. (Edts) *Collecting and Interpreting Qualitative Materials*. Thousand Oaks: Sage Publications
- DEROUET, J.L. (1999). A Autonomia dos Estabelecimentos de Ensino em França: as Conquistas e Dificuldades de uma Política de Descentralização. In: *Inovação*, Vol.12, Nº 3
- DIAS, M. (1999) A Autonomia da Escola em Portugal: Igualdade e Diversidade. In: *Inovação*, Vol.12, Nº3
- DONMOYER, R. (2001). Paradigm Talk Reconsidered. In: *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: Mcmillan Library Reference

- DUPUY, R. (1995). Satisfacção au Travail, Importance Relative du Domaine de Vie Professionnel et Attentes de Formation. In: *Aprendizagem/Desenvolvimento*, Instituto Piaget, Vol.IV, nº15/16, pp.35-48
- DURUT-BELLAT, M. e MINGAT, M. (1998). À quelles conditions une Démarche de Recherche en Éducation peut-elle être tenue pour scientifiquement correcte? In: Hadji, C. e Baillé, J. (Éds). *Recherche et Éducation. Vers une Nouvelle Alliance*. Paris: De Boeck Université
- EISNER, E. (1990). The Meaning of Alternative Paradigms for Practice. In: GUBA, E. (Ed.). *The Paradigm Dialog*. New York: Sage Publications
- ELLIOT, J. (1993). Professional Education and the Ideal of a practical Educational Science. In: Elliot, J. (Ed) *Reconstructing Teacher Education*. London and Washington: The Falmer Press
- ELLIOT, J. (1993). Academics and Action- Research: the Training Workshop as an Exercise in Ideological Deconstruction. In: Elliot, J. (Ed) *Reconstructing Teacher Education*. London and Washington: The Falmer Press
- ELLIOT, J. (1993). The Relationship between Understanding and Developing Teachers' Thinking. In: Elliot, J. (Ed) *Reconstructing Teacher Education*. London and Washington: The Falmer Press
- ELLIOT, J. (1993). The Assault of the Rationalism and the Emergence of the Social Market Perspectives. In: Elliot, J. (Ed) *Reconstructing Teacher Education*. London and Washington: The Falmer Press
- ELLIOT, J. (1993). Three perspectives on Coherence and Continuity in Teacher Education. In: Elliot, J. (Ed) *Reconstructing Teacher Education*. London and Washington: The Falmer Press
- ERAUT, M. (1985). InService Teacher Education. In: DUNKIN (Ed.) *The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. Oxford: Pergamon Press.
- ESTEVE, J.M. (1991). Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A. (Org.) *Profissão: Professor*. Porto: Porto Ed.
- ESTEVES, M. (2004). A Investigação enquanto Estratégia de Formação de Professores. In: *Currículo, Situações Educativas e Formação de Professores. Estudos de Homenagem a A. Estrela*. Lisboa. Educa
- ESTRELA, A. (1990). *Formação de Professores por Competências*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

- ESTRELA, A. (1992). Formação Contínua de Professores: uma Exigência para a Inovação Educacional. In: NÓVOA, A e POPKEWITZ, T.S. (Orgs) *Reformas Educativas e Formação de Professores*. Lisboa: Educa
- ESTRELA, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes*. Porto: Porto Ed.
- ESTRELA, A. e FERREIRA, J. (2001). *Investigação em Educação: Métodos e Técnicas*. Lisboa: Educa
- ESTRELA, M.T. (1990). *A Formação de Professores em Portugal*. Lisboa: II Congresso da Sociedade Portuguesa de Professores de Educação Física. Policopiado
- ESTRELA, M.T. (1992). *Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na Sala de Aula*. Porto: Porto Ed.
- ESTRELA, M.T. (1997). Introdução. In: ESTRELA, M.T. (Org.) *Viver e Construir a Profissão Docente*. Porto: Porto Ed.
- ESTRELA, M.T. (1998). Le Sujet dans la Recherche Qualitative. Quelques Notes Critiques. In: *Actes du Congrès de l'AFIRSE*. Angers: Institut des Sciences de l'Éducation, Vol.II, pp.97-103.
- ESTRELA, M.T. (1999). Avaliação da Formação de Professores: Algumas Notas Críticas. In: *Avaliações em Educação: Novas Perspectivas*. Porto: Porto Editora
- ESTRELA, M.T. (1999b). Reflective Practice and Conscientisation. In: *Pedagogy, Culture and Society*, Vol.7, Nº2, pp.235-244
- ESTRELA, M.T. (2002). Modelos de Formação de Professores e seus Pressupostos Conceptuais. In: *Revista de Educação*, Vol XI, nº1, p.17-20
- ESTRELA, M.T. (2003) A Formação Contínua entre a Teoria e a Prática. In: FERREIRA, N.S. (Org.) *Formação Continuada e Gestão da Educação*. S. Paulo: Cortez Ed.
- ESTRELA, M.T.; ESTRELA, A. (1977). *Perspectivas Actuais sobre Formação de Professores*. Lisboa: Ed. Estampa
- ESTRELA, M.T.; ESTRELA, A. (2001). *IRA - Investigação, Reflexão, Acção e Formação de Professores*. Porto: Porto Ed.
- ESTRELA, M.T.; ESTEVES, M.; RODRIGUES, A.(2002). *Síntese da Investigação sobre Formação Inicial de Professores em Portugal (1990-2000)*. Porto: Porto Ed.; I.N.A.F.O.P.; Inst. Inovação Educacional
- ESTRELA, M.T.; MADUREIRA, I., LEITE, T. (1999) Processos de Identificação de Necessidades - Uma Reflexão. In: *Revista Educação*, vol. VIII, nº1, p.29-47

ESTRELA, M.T. e outros. (1998). *Relatório de Avaliação Externa das Acções de Formação Promovidas pelo Departamento de Educação Básica do Ministério da Educação em 1997*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação (Policopiado)

ESTRELA, M.T., RODRIGUES, P.; MADUREIRA, I.; LEITE, T.; FRIÃES, R., ALMEIDA, M. e MARTINS, P.; ABRUNHOSA, C.; VIRGÍLIO, J.; CORREIA, M.N.; SILVA, T.; FERREIRA, H.D. (1999). *Relatório de Avaliação Externa das Acções de Formação Promovidas pelo Departamento de Educação Básica do Ministério da Educação em 1998*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação (Policopiado)

ESTRELA, M.T.; RODRIGUES, P.; RODRIGUES, A.; MADUREIRA, I.; LEITE, T.; FRIÃES, R.; ALMEIDA, M.; e MARTINS, P. (2000). *Relatório de Avaliação Externa das Acções de Formação Promovidas pelo Departamento de Educação Básica do Ministério da Educação em 1999*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação (Policopiado.)

FERNANDES, D. (2005). *Avaliação das Aprendizagens: Desafios às Teorias, Práticas e Políticas*. Lisboa: Texto Editores

FERNANDES, M.R. (1997) A Avaliação dos Alunos: um Novo Paradigma. In: ESTRELA, A. et al. (Org.s) *Contributos da Investigação Científica para a Qualidade do Ensino*. Lisboa: Sociedade Portuguesa das Ciências da Educação. Vol.I

FERNANDES, M.R. (2000). *Mudança e Inovação na Pós-Modernidade*. Porto: Porto Ed.

FERNANDES, M.R. (2001). Métodos de Avaliação Pedagógica. In: *Avaliação das Aprendizagens. Das Concepções às Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação, departamento de Educação Básica.

FERRAND, J.L. (1997). Partenariat et Formation Professionnelle Continue: de l'Inexistence d'un Concept. In: *Education Permanente*, nº131, Vol.2

FERREIRA, F.I. (1994). *Formação Contínua e Unidade do Ensino Básico. O Papel dos Professores, das Escolas e dos Centros de Formação*. Porto: Porto Ed.

FERREIRA, F.I. (1999). *Dinâmicas Locais de Formação. Um estudo da actividade de um Centro de Formação de Associação de Escolas*. Braga: Universidade do Minho

FERRY, G. (1980). Problematiques et Pratiques de l'Éducation des Adultes. Quelques Points de Repères pour la Formation des Enseignants. In: *Revue Française de Pédagogie*, nº50

FERRY, G. (1983). *Le Trajet de la Formation*. Paris: Presses Universitaires Françaises.

FETTERMAN, D. (2001). *Foundations of Empowerment Evaluation*. Thousand Oaks, CA: Sage

FETTERMAN, D. (2005). A Window into the Heart and Soul of Empowerment Evaluation: Looking through the Lens of Empowerment Evaluation Principles. In: FETTERMAN, D. e WANDERSMAN, A. (Eds). *Empowerment Evaluation Principles in Practice*. New York: The Guilford Press

FETTERMAN, D. (2005). Empowerment Evaluation Principles in Practice: Assessing Levels of Commitment. In: FETTERMAN, D. e WANDERSMAN, A. (Eds). *Empowerment Evaluation Principles in Practice*. New York: The Guilford Press

FETTERMAN, D. (2005). Conclusion: Conceptualizing Empowerment in Terms of Sequential Time and Social Space. In: FETTERMAN, D. e WANDERSMAN, A. (Eds). *Empowerment Evaluation Principles in Practice*. New York: The Guilford Press

FETTERMAN, D. e WANDERSMAN, A. (2005). *Empowerment Evaluation Principles in Practice*. New York: The Guilford Press

FIGARI, G. (1993). Para uma Referencialização das Práticas de Avaliação dos Sistemas de Ensino. In: ESTRELA, A. e NÓVOA, A. (Org.s) *Avaliações em Educação. Novas Perspectivas*. Porto: Porto Eds.

FIGARI, G. (1996). *Avaliar: que Referencial?* Porto: Porto Editora.

FIGARI, G. (2001). Réinterroger l'Évaluation d'un Point de Vue Social. In: FIGARI, G. e ACHOUCHE, M. (Org.). *L'Activité Évaluative Réinterrogée. Regards Scolaires et Socioprofessionnels*. Bruxelles: De Boeck e Larcier.

FIGARI, G. (2001). L'Activité Évaluative et la Recherche: Rapports en Débat. In: FIGARI, G. e ACHOUCHE, M. (Org.). *L'Activité Évaluative Réinterrogée. Regards Scolaires et Socioprofessionnels*. Bruxelles: De Boeck e Larcier.

FIGARI, G. (2001). L'Activité Évaluative Réinterrogée par la Recherche. In: FIGARI, G. e ACHOUCHE, M. (Org.). *L'Activité Évaluative Réinterrogée. Regards Scolaires et Socioprofessionnels*. Bruxelles: De Boeck e Larcier.

FITZPATRICK, J.L.; SANDERS, J.R.; WORTHEN, B.R. (2004). *Program Evaluation. Alternative Approach and practical Guidelines*. Boston: Pearson Education Inc.

FLODEN, R.E. (1986). Flexner, Accreditation and Evaluation. In MADAUS, G.F.; SCRIVEN, M; STUFFLEBEAM, D.L. (Eds.) *Evaluation Models. Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation*. Boston: Kluwer-Nijhoff Publs.

- FLODEN, R.E. (2001). Research on Effects of Teaching: A Continuing Model for Research on Teaching. In: *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: Mcmillan Library Reference
- FORMOSINHO, J. e NIZA, S. (2002). Anexo à Recomendação sobre Iniciação à Prática Profissional nos Cursos de Formação Inicial de Professores. IN: *Recomendação sobre a Componente de Prática Profissional nos Cursos de Formação Inicial de Professores*. Lisboa: Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores
- FRANCKE-WIKBERG, S. (1990). Évaluation de la Qualité de l'Enseignement au Niveau des Établissements. In: *Gestion de l'Enseignement Supérieur*. Vol. 2, nº3, pp.305-329
- FREITAS, A. C. (1997). *Contributos para a Avaliação de uma Acção de Formação Contínua de Professores. Estudo de caso*. Lisboa: Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, policopiado
- FIRESTONE, W. (1990). Accomodation: Toward a Paradigm Praxis-Dialectic. In: GUBA, E. (Ed.). *The Paradigm Dialog*. New York: Sage Publications
- FULLAN, M. e HARGREAVES, A. (2001). *Por que é Vale a Pena Lutar? O Trabalho em Equipa na Escola*. Porto: Porto Ed.
- GARCIA-HOZ, V. (1982). *Calidad de l'Éducation, Trabajo y Libertad*. Madrid: Dessat
- GÁSCON, A.H.; MONCAYO, E.H.; MACHADO, E. (2005). *Investigar en Educación*. Madrid: Editorial Dilex, S.L.
- GHIGLIONE, R.; MATALON, B. (1993). *O Inquérito. Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editores
- GIMENO SÁCRISTAN, J. (1988). El Curriculum: una Refléxion sobre la Prática. Madrid: Ed. Morata
- GIMENO SÁCRISTAN, J. (1991). Consciência e Acção sobre a Prática como Libertação Profissional dos Professores. In: NÓVOA, A. (Org.) *Profissão: professor*. Porto: Porto Ed.
- GOMES, F.V.M. (1993). O Novo Sistema de Avaliação dos Alunos. In: *Actas do III Colóquio da AIP ELF/AFIRSE*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação
- GONÇALVES, J.A. (1999). A Carreira das Professoras do Ensino Primário. In: Nóvoa, A. (Org.) *Vidas de Professores*. Porto: Porto Ed.
- GOODSON, I. (1999). Dar Voz ao Professor. As Histórias de Vida dos Professores e o seu Desenvolvimento Profissional. In: Nóvoa, A. (Org.) *Vidas de Professores*. Porto: Porto Ed.

- GREENE, J. C. (1990). Three Views on the Nature and Role of Knowledge in Social Science. In: GUBA, E. (Ed.). *The Paradigm Dialog*. New York: Sage Publications
- GREENE, J. C. (2001). Mixing Social Inquiry Methodologies. In: *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: Mcmillan Library Reference
- GREENE, J.C. (2003). Understanding Social Programs though Evaluation. In: DENZIN, N.K. e LINCOLN, Y.S. (Edts) *Collecting and Interpreting Qualitative Materials*. Thousand Oaks: Sage Publications
- GREENE, J.C.; CARACELLI, V.J. e GRAHAM, W.D. (1989). Towad a Conceptual framewirk for Mixed-Method Evaluations Designs. In: *Educational Evaluation and Policy Analysis*, nº11, pp.255-274
- GREENE, J.C. e CARACELLI, V.J. (1997). Defining and Describing the Paradigm Issue in Mixed-Method Evaluation. In: GREENE, J.C. (Ed.) *Advances in Mixed-Method Evaluation: the Chalenges and Benefits of Integrating Diverse Paradigms*. San Francisco: Jossey-Bass
- GREENE, J.C. e CARACELLI, V.J. (2003). Making Paradigmatic Sense of Mixed Metohs Prattice. In: TASHAKKORI, A.; TEDDLIE, C. (eds). *Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Research*. Thousand Oaks: Sage Publications
- GUBA, E. (1989). Criterios de Credibilidad en la Investigacion Naturalista. In: Sácristan and Perez (Eds). *La Ensenanza: su Teoria y Pratica*. Madrid: Akal
- GUBA, E. (1990) (Ed.). *The Paradigm Dialog*. New York: Sage Publications
- GUBA, E. G.; LINCOLN, Y.S. (1986). Epistemological and Methodological Bases of Naturalistic Inquiry. In MADAUS, G.F.; SCRIVEN, M; STUFFLEBEAM, D.L. (Eds.) *Evaluation Models. Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation*. Boston: Kluwer-Nijhoff Publs.
- GUBA, E.G; LINCOLN, Y.S. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. Newburry Park: Sage Publications
- GUBA, E.G.; LINCOLN, Y.S. (1994). Competing Paradigms in Qualitative Research. In: DENZIN, N.K. e LINCOLN, Y.S. (1994). (Eds) *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- GUERRA, M.A.S. (2003). *Tornar Visível o Quotidiano. Teoria e Prática da Avaliação Qualitativa das Escolas*. Porto: Porto Ed.
- HADJI, C. (1994). *A Avaliação, Regras do Jogo*. Porto: Porto Editora

- HADJI, C. (2001a). Da Cientificidade dos Discursos sobre a Educação. In: ESTRELA, A. e FERREIRA, J. (Org.s). *Investigação em Educação: Métodos e Técnicas*. Lisboa: Educa.
- HADJI, C. (2001b). *Avaliação Desmistificada*. São Paulo: ArtMed
- HADJI, C. e BAILLÉ, J. (1998). *Recherche et Éducation. Vers une Nouvelle Alliance*. Paris et Bruxelles: De Boeck Université.
- HAMELINE, D. (1991). O Educador e a Acção Sensata. In: NÓVOA, A. (Org.) *Profissão: Professor*. Porto: Porto Ed.
- HARGREAVES, D. (1993). A Common-Sense Model of the Professional Development of Teachers. In: ELLIOT, J. (Ed.) *Reconstructing Teacher Education*. London e Washington: The Falmer Press.
- HOLLY, M.L. (1999). Investigando a Vida Profissional dos professores: Dados Biográficos. In: Nóvoa, A. (Org.) *Vidas de Professores*. Porto: Porto Ed.
- HOLLY, M.L.; McLOUGHIN, C. S. (1989). *Perspectives on Teacher Professional Development*. London and New York: The Falmer Press
- HOUSE, E. (1990). An Ethics of Qualitative Field Studies. In: GUBA, E. (Ed.). *The Paradigm Dialog*. New York: Sage Publications
- HOUSE, E.R.; HOWE, K.R. (1999) *Values in Education and Social Research*. Newbury Park: Sage Publ.
- HUBERMAN, M. (1999). O Ciclo de Vida Profissional dos Professores. In: Nóvoa, A. (Org.) *Vidas de Professores*. Porto: Porto Ed.
- JANS, V. (2004). L'Analyse Individuelle de la Concordance de Jugements auto- et allo-évaluatifs Portés sur une Performance Complexe: un Outil Diagnostique au Service d'un Feed-back Formatif. In: *Mesure et Évaluation en Éducation*. Vol. 27, nº2, 9-31
- JOINT COMMITTEE ON STANDARDS FOR EDUCATIONAL EVALUATION (1981). *Standards for Evaluations of Educational Programs, Projects and Materials*. New York: McGrowth-Hill
- JORRO, A. (2001). L'Évaluation comme Ouverture du Sens. In: *L'Activité Évaluative Réinterrogée. Regards Scolaires et Socioprofessionnels*. Bruxelles: De Boeck e Larcier.
- JORRO, A. (2004) Reflexivité et Auto-évaluation dans les Pratiques Enseignants. In: *Mesure et Évaluation en Éducation*. Vol. 27, nº2, 33-47
- JORRO, A. (2006). L'Actualité de la Recherche en Éducation. In: *Mesure et Évaluation en Éducation*, Vol.29, nº1

- JOYCE, B; SHOWERS, B (1988). *Student Achievement Through Staff Development*. New York: Longman
- KAUFFMAN, R. (1977). Needs Assessment in Perspective: Introduction to Special Issue. In: *Educational Technology*, nº17
- KEMMIS, S. e McTAGGART, R. (1988). *Cómo Planificar la Investigación-Acción*. Barcelona: Laertes
- KLINZING, H.G.; TISHER, R.P. (1993). The Development of Classroom Teaching Skills. In: VONK, H.C. e FESSLER, R. (Ed.s) *Teacher Professional Development: a Multiple Perspective Approach*. Amsterdam: Swet e Zeitinger
- KNOWLES, M. (1990). Un Exemple de Théorie Andragogique sur l'Apprentissage des Adultes. In: *L'Apprenant Adulte. Vers une Nouvelle Art de la Formation*. Paris: Ed. de l'Organization.
- KOPPELMAN, K.L. (1986). The Explication Model: an Anthropological Approach to Program Evaluation. In MADAUS, G.F.; SCRIVEN, M; STUFFLEBEAM, D.L. (Eds.) *Evaluation Models. Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation*. Boston: Kluwer-Nijhoff Pubs.
- LANDSHEERE, G. (1979). *La Formación de los Enseñantes de Mañana*. Madrid: Narcea
- LANDRY, C.; MAZALON, E. (1997). School-Business Partnerships within a Work-study Sandwich Course Approach. In: *Éducation Permanente*, nº 131, 2, pp. 37-50
- LATHER, P. (2001). Validity as an Incitement to Discourse: Qualitative Research and the Crisis of legitimation. In: *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: Mcmillan Library Reference
- LAVEAULT, D. (2004). Interactions entre Formation et Évaluation: de la Régulation entre Acteurs et leurs Rôles à la Régulation de la Apprentissages. In: *Mesure et Évaluation en Éducation*. Vol. 27, nº1, 51-67
- LE BOTERF, G.; VIALLET, F. (1976). *Métier de Formateurs. Comment Décrire leurs Situations Professionnels*. Paris: EPI Ed.s
- LEE, O.; YARGER, S.J. (1996). Modes of Inquiry in Research on Teacher Education. In: Sikula, J. (Ed.) *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: Mcmillan Library Reference
- LEITE, T. (1997). *Necessidades de Formação Contínua de professores em relação à Integração de Alunos com Necessidades educativas Especiais nas Estruturas Regulares de*

Ensino. Lisboa: Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, policopiado.

LEITE, T. (2002). Acções de Formação dos Centros de Formação das Associações de Escolas. Um Estudo Preliminar. In: C.N.E. *Formação Contínua de Professores. Relatório*. Lisboa: C.N.E., policopiado, pp. 29-55

LEMOS, M.S. (1993). *A Motivação no Processo de Ensino/Aprendizagem em Situação de Aula*. Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação: Dissertação de Doutoramento (policopiado)

LEMOSSE, M. (1989). Le "Professionnalisme" des Enseignants: le Point de Vue Anglais. In: *Recherche et Formation*. Paris: I.N.R.P., N°6.

LEON, A. (1978). La Relation de l'Adulte au Savoir. In: *Le Travail Humain*, Vol.41, n°1

LESNE, M. (1994). *Trabalho Pedagógico e Formação de Adultos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

LESSARD-HERBERT, M.; GOYETTE, G.; BOUTIN, G. (1994). *Investigação Qualitativa. Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget

LINKE, R.D. (1995). Évaluation de la Qualité: quelles Perspectives pour l'Australie? In: *Gestion de l'Enseignement Supérieur*. Vol.7, n°1, pp.55-70

MacDONALD, B. (1977). A Political Classification of Evaluation Studies. In: HAMILTON, JENKINS, KING, MacDONALD e PARLETT (Eds). *Beyond the Numbers Game*. London: Macmillan

MADAUS, G.F.; STUFFLEBEAM, D.L.; SCRIVEN, M.S. (1986). Program Evaluation: a Historical Overview. In MADAUS, G.F.; SCRIVEN, M.; STUFFLEBEAM, D.L. (Eds.) *Evaluation Models. Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation*. Boston: Kluwer-Nijhoff Publs.

MADUREIRA, I. (1997). *Necessidades de Formação Contínua de Professores do 1º CEB face à Integração de Alunos com Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, policopiado.

MALGLAIVE, G. (1997). Formação e saberes profissionais: entre a teoria e a prática. In: Canário, R. (Org.) *Formação e Situações de Trabalho*. Porto: Porto Ed.

MALGLAIVE, G. (1995). *Ensinar Adultos*. Porto: Porto Ed.

MARQUES, M. (1996). *O Partenariado na Escola*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional/Ministério da Educação

- MARSH, I. (1987). Feel the Width: Teachers' Expectations of an In-Service Course. In: *British Journal of In Service Education*. Vol. 13, nº2, pp.76-80
- MARCELO-GARCÍA (1999). *Formação de Professores: Para uma Mudança Educativa*. Porto: Porto Ed.
- MATOS, M.S. (1999). *Teorias e Práticas da Formação*. Porto: Ed. Asa
- McKILLIP, J. (1987). *Needs Analysis. Tools for Human Services and Education*. London: Sage Pub.
- MEADE, P. (1995). La Gestion de la Qualité par Delegation. In: *Gestion de l'Enseignement Supérieur*. Vol. 7, nº1, pp.71-78
- MAROY, C. (1997). Le Partenariat: Concept ou Object d'Analyse? In: *Education Permanente*, nº131, Vol.2, pp.31-36
- MAXCY, S. J. (2003). Pragmatic Threads in Mixed Methods Research in Social Sciences: the Search for Multiple Modes of Inquiry and the End of the Philosophy of Formalism. In: TASHAKKORI, A.; TEDDLIE, C. (eds). *Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Research*. Thousand Oaks: Sage Publications
- MÉRINI, C. (1996). Le Partenariat en Formation: Espace d'Interculturalité. In: *Formação, Saberes Profissionais e Situações de Trabalho*. Lisboa: Actas do VI Colóquio Nacional da AFIRSE/FPCE da UL, Vol. I, pp.411-428
- MÉRINI, C. (1997). Le Partenariat: Notion et Pratique Nouvelles en Formation. In: *Education Permanente*, nº131, Vol.2, pp.87-99
- MERTENS, D.A. (2003). Mixed Methods and the Politics of Human Research: the Transformative-Emancipatory Perspective. In: TASHAKKORI, A.; TEDDLIE, C. (eds). *Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Research*. Thousand Oaks: Sage Publications
- MIALLARET, G. (2001). Estudo Científico das Situações Educativas. In: ESTRELA, A. e FERREIRA, J. (Org.s). *Investigação em Educação: Métodos e Técnicas*. Lisboa: Educa
- MIALLARET, G. (1991). *Statistiques Appliquées aux Sciences Humaines*. Paris: Presses Universitaires de France.
- MILLER, S. (2003). Impact of Mixed Methods and Design Inference Quality. In: TASHAKKORI, A.; TEDDLIE, C. (eds). *Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Research*. Thousand Oaks: Sage Publications

MOITA, M.C. (1999). Percursos de Formação e de Trans-formação. In: Nóvoa, A. (Org.) *Vidas de Professores*. Porto: Porto Ed.

MONTEIRO, A.R. (2000). Ser Professor. In: *Inovação*, Vol.13, Nº2-3, pp.11-38

MONTERO, M.L. (1987). Las Necesidades Formativas de los Profesores con Enfoque de la Formación en Servicio: Análisis de una Investigación. In: *Revista Investigación Educativa*, Vol.5, nº9, pp7-31

MONTERO-MESA, M.L.; SANMAMED, M.G; ROMERO, O.C; LÓPEZ, B.C.(1990). Análisis de Necesidades in Formación de Profesorado. In: *Revista Investigación Educativa*, Vol.8, nº16, pp.175-182

MORAES, M.C.; PACHECO, J.A.; EVANGELISTA, M.O. (2003) (Orgs.). *Formação de Professores. Perspectivas Educacionais e Curriculares*. Porto: Porto Editora

MORSE, J.M. (2003). Principles of Mixed Methods and Multimethod Research Design. In: TASHAKKORI, A.; TEDDLIE, C. (eds). *Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Research*. Thousand Oaks: Sage Publications

MOYNE, A. (1998). *Formation, Regulation, Institution*. Paris: Presses Universitaires de France

NIZA, S. (1997). *Formação Cooperada: Ensaio de Auto-Avaliação dos Efeitos da Formação no Projecto Amadora*. Lisboa: Educa

NOEL, B. (2001). L'Autoévaluation comme Composante de la Métacognition. In: *L'Activité Évaluative Réinterrogée. Regards Scolaires et Socioprofessionnels*. Bruxelles: De Boeck e Larcier.

NOGUEIRA, A.I.; RODRIGUES, C.M.;FERREIRA, J.S. (1990). *Formação Contínua de Professores. Um Estudo. Um Roteiro*. Coimbra: Liv. Almedina

NOISET, G. e CAVERNI, J.P. (1985). *Psicologia da Avaliação Escolar*. Coimbra: Coimbra Ed.

NÓVOA, A. (1987). *Le Temps des Professeurs. Analyse Socio-historique de la profession Enseignante au Portugal (XVIII-XX Siècles)*. Lisboa: INIC

○ NÓVOA, A. (1991a). A Formação Contínua entre a Pessoa-Professor e a Organização da Escola. in: *Inovação*, vol.4, nº1, pp 63-76

NÓVOA, A. (1991b). O Passado e o Presente dos Professores. In: NÓVOA, A. (Org.) *Profissão Professor*. Porto: Porto Ed.

- NÓVOA, A. (1991c). Concepções e Práticas de Formação de Professores. In: *Formação Contínua de Professores: Realidades e Perspectivas*, 15-38, Aveiro: Universidade de Aveiro
- NÓVOA, A. (1992a). A Reforma Educativa Portuguesa: Questões Passadas e Presentes sobre a Formação de Professores. In: NÓVOA, A. e POPKEWITZ, T. (Org.s). *Reformas Educativas e Formação de Professores*. Lisboa: Educa
- NÓVOA, A. (1992b). Formação de Professores e Profissão Docente. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Publ. D. Quixote/Inst. de Inovação Educacional
- NÓVOA, A. (1998). Paulo Freire: a Inteiraza de um Pedagogo Utópico. In: Apple, M. e NÓVOA, A. (Org.). *Paulo Freire: Pedagogia e Política*. Porto: Porto Ed.
- NÓVOA, A. (1999). Os professores e as Histórias de Vida. In: NÓVOA, A. (Org.) *Vidas de Professores*. Porto: Porto Ed.
- NÓVOA, A. (2002). *Formação de Professores e Trabalho Pedagógico*. Lisboa: Educa
- NÓVOA, A.; CASTRO-ALMEIDA, C; LE BOTERF, G.; AZEVEDO, R. (1992). *Formação para o Desenvolvimento*. Lisboa: Fim de Século
- NUNES, L.A.(1995). As Dimensões Formativas dos Contextos de Trabalho. In: *Inovação*, vol.8, nº3, 233-249
- OLIVEIRA, L.; PEREIRA, A.; SANTIAGO, R. (Org.s). *Investigação em Educação. Abordagens Conceptuais ePráticas*. Porto: Porto Editora
- OSGUTHORPE, R. (1997). Évaluation Participative des Partenariats École-Université aux États-Unis. In: *Education Permanente*, nº131, Vol.2, pp.139-149
- OZOUF, J. e OZOUF, M. (2001). *La République des Instituteurs*. Paris: Ed. du Seuil
- PACHECO, J.A. (1993). Um Modelo de Avaliação Curricular. In: *Actas do III Colóquio da AIPELF/AFIRSE*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação
- PACHECO, J.A. (1996a). *Currículo. Teoria e Praxis*. Porto: Porto Ed.
- PACHECO, J.A. (1996b). A Associação PROF. In: *Centros de Formação Contínua de Professores. Testemunhos*. Porto: Porto Editora
- PACHECO, J.A. (2001). Critérios de Avaliação na Escola. In: *Avaliação das Aprendizagens. Das Concepções às Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação, departamento de Educação Básica.

PACHECO, J.A.; FLORES, M.A. (1999). *Formação e Avaliação de Professores*. Porto: Porto Ed.

PAIN, A. (1992). *Évaluer les Actions de Formation*. Paris: Les Editions d'Organisation

PAQUAY, L.; PERRENOUD, P.; ALTET, M.; CHARLIER, E. (2001). *Formando Professores Profissionais*. Porto Alegre: Artmed Ed.

PACQUAY, L.; DARRAS, E.; SAUSSEZ, F. (2001). Les Représentations de l'Autoévaluation. In: *L'Activité Évaluative Réinterrogée. Regards Scolaires et Socioprofessionnels*. Bruxelles: De Boeck e Larcier.

PELLETIER, G. (1997). Nomades et Jardins, Stages Internationaux et Cultures Identitaires. In: *Education Permanente*, nº131, Vol.2, pp.129-137

PERRENOUD, P. (1993a). *Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação. Perspectivas Sociológicas*. Lisboa: Publ. D. Quixote/Inst. Inovação Educacional

PERRENOUD, P. (1993b). Não Mexam na Minha Avaliação! Para uma Abordagem Sistémica da Mudança Pedagógica. In: ESTRELA, A. e NÓVOA, A. (Org.s) *Avaliações em Educação. Novas Perspectivas*. Porto: Porto Eds.

PERRENOUD, P. (2000). *Dez Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre: Artmed

PERRENOUD, P. (2001). O Trabalho sobre o Habitus na Formação de Professores: Análise das Práticas e Tomada de Consciência. In: PAQUAY, L.; PERRENOUD, P.; ALTET, M.; CHARLIER, E. (Org.s). *Formando Professores Profissionais*. Porto Alegre: Artmed Ed.

PIQUE, B. (1990). *L'Évaluation Participative de la Formation*. Lyon: Chronique Sociale

PORTER, G. (1998). Organização das Escolas: Conseguir o Acesso e a Qualidade através da Inclusão. In: AINSCOW, M.; PORTER, G. e WANG, M. (Eds). *Caminhos para a Escola Inclusiva*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional

REY, F.G. (2005). *Pesquisa Qualitativa e Subjectividade. Os Processos de Construção da Informação*. São Paulo: Thomson

RIBEIRO, L.C. (1994). *A Avaliação das Aprendizagens*. Lisboa: Texto Ed

RICHARDSON, L. (2003). Writing: a Method of Inquiry. In: DENZIN, N.K. e LINCOLN, Y.S. (Edts) *Collecting and Interpreting Qualitative Materials*. Thousand Oaks: Sage Publications

ROCCO, T.; BLISS, E.; GALLAGHER, S.; PRADO, A.; ALACACI, C.; DWYER, E.; FINE, J. PAPPAMIHIEL, N. (2003). The Pragmatical and Dialectical Lenses: Two Views

of Mixed Methods use in Education. In: TASHAORI, A. e TEDDLE, C. (Eds.) *Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Research*. Thousand Oaks: Sage Publications

RODRIGUES, A. (1999) *Metodologia de Análise de Necessidades de Formação na Formação Profissional Contínua de Professores*. Dissertação de Doutoramento apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. (policopiado)

RODRIGUES, A. (2001). A Investigação do Núcleo Magmático do Processo Educativo: a Observação de Situações Educativas. In: ESTRELA, A. e FERREIRA, J. (Org.s). *A Investigação em Educação: Métodos e Técnicas*. Lisboa: Educa

RODRIGUES, A.; ESTEVES, M. (1993). *A Análise de Necessidades na Formação de Professores*. Porto: Porto Ed.

RODRIGUES, P. (1993). A Avaliação Curricular. In: ESTRELA, A. e NÓVOA, A. (Org.s) *Avaliações em Educação. Novas Perspectivas*. Porto: Porto Eds.

RODRIGUES, P. (1995). As Três Lógicas de Avaliação dos Dispositivos Educativos. In: Estrela, A. e Rodrigues, P. (Orgs.) *Para uma Fundamentação da Avaliação em Educação*. Lisboa: Colibri.

RODRIGUES, P. (1998). *Avaliação da Formação pelos Participantes em Entrevista de Investigação*. Dissertação de Doutoramento apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa (policopiado)

RODRIGUES, P. (1999) *Avaliação da Formação pelos Participantes em Entrevista de Investigação*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Dissertação de Doutoramento

RODRIGUES, P. (2001a). L'Entretien de Recherche comme Pratique d'Évaluation. In: *L'Activité Évaluative Réinterrogée. Regards Scolaires et Socioprofessionnels*. Bruxelles: De Boeck e Larcier.

RODRIGUES, P. (2001b). A Formação no Contexto da Avaliação do Professor. In: A Formação no Contexto da Avaliação de Professores. In: SILVA, J.N. e PACHECO, J.A. (Org.) *Actas do Seminário sobre (Re)Pensar a Formação Contínua na Construção da Profissão Docente*. Guimarães: Centro de Formação Francisco da Holanda, pp. 33-52

RODRIGUES, P. (2004). A Avaliação da Formação pelos Participantes em Situação de Entrevista. In: *Currículo, Situações Educativas e Formação de Professores. Estudos de Homenagem a A. Estrela*. Lisboa: Educa

ROLDÃO, M.C. (1998). Formação de Professores: da Qualidade dos Modelos aos Modelos de Qualidade. In: *Aprender*, nº21, Novembro, 26-33

- ROLDÃO, M.C. (1999). *Os Professores e a Gestão do Currículo*. Porto: Porto Ed.
- ROLDÃO, M.C. (2001). A Formação como Projecto: do Plano-Mosaico ao Currículo como Projecto de Formação. In: *Revista Portuguesa de Formação de Professores*, Vol.1, 1-13
- ROLDÃO, M.C. (2003). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências*. Lisboa: Ed. Presença
- ROLDÃO, M.C.; COSTA, F.; REIS, P.; CAMACHO, G.; LUÍS, H. e GENTIL, D. (2000). *Avaliação do Impacto da Formação. Um Estudo dos Centros de Formação da Lezíria e Médio Tejo*. Lisboa: Ed. Colibri/Esc.Superior de Educação de Santarém
- ROUILLER, J.; PILLONEL, M. (2004). Conceptions et Pratiques Auto-Évaluatives Développées par les Formateurs en Soins Infirmiers et en Enseignement Primaire dans le suivi des Stages Professionnels. In: *Mesure et Évaluation en Éducation*. Vol. 27, nº2, 33-47
- ROSALES, C. (1992). *Avaliar é Reflectir sobre o Ensino*. Rio Tinto: Asa Ed.
- SANCHES, M.F.C. (1997) Para um Ensino de Qualidade: Perspectiva Organizacional. In: *Inovação*, Vol.10, Nº 2 e 3
- SCHUTTENBERG, E.M.; GALLAGHER, J; POPPENHAGEN, B.W. (1986). Learners Preferences in Continuing Professional Education. In: *British Journal of In-Service Education*, Vol.13, nº1, pp.15-20
- SCRIVEN, M. (1986). Evaluation Ideologies. In MADAUS, G.F.; SCRIVEN, M; STUFFLEBEAM, D.L. (Eds.) *Evaluation Models. Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation*. Boston: Kluwer-Nijhoff Publs.
- SEALE, C. (1999). *The Quality of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage Publications
- SERPA, M. (1997). A Avaliação Formativa: Lugar de Exclusividade para Assegurar a Qualidade do Ensino? In: ESTRELA, A. et al. (Org.s) *Contributos da Investigação científica para a Qualidade do Ensino*. Lisboa: Sociedade Portuguesa das Ciências da Educação. Vol.I
- SHWARTZ, B. (1988). Éducation Permanente et Formation des Adultes: Évolution des Pratiques, Évolution des Concepts. In: *Éducation Permanente*, nº 92, Março, pp 7-21
- SIEGEL, S. (1975). *Estatística Não-Paramétrica para as Ciências do Comportamento*. São Paulo: McGraw-Hill
- SHÖN, D.A.(1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. U.S.A.: Basic Books

- SHÖN, D. A. (1992). Formar Professores como Profissionais Reflexivos. In: Nóvoa, A. (Org.). *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Publ. D. Quixote e Inst. Inov. Educ.
- SHULMAN, L.S. (1986). Paradigms and Research Programs in The Study of Teaching: A Contemporary Perspective. In: Wittrock, M.C. (Ed.) *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: Mcmillan Library Reference
- SHULMAN, L.S. (1992). Toward a Pedagogy of Cases. In: SHULMAN, J.H. (Ed.) *Case Method in Teacher Education*. New York and London: Teachers College, Columbia University
- SHULMAN, J.H. (1992). Teacher-Written Cases with Commentaries: a Teacher-Researcher Collaboration. In: SHULMAN, J.H. (Ed.) *Case Method in Teacher Education*. New York and London: Teachers College, Columbia University
- SIKES, P.J. (1992). The Life Cycle of the Teacher. In: BALL, S.J.; GOODSON, I.F.(Ed.s). *Teachers Live and Careers*. London and Philadelphia: The Falmer Press
- SILVA, M.I.L. (1996). *Práticas Educativas e Construção de Saberes. Metodologias de Investigação-Ação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional
- SILVA, J.E.S. (2005). *Processos Sociocognitivos na Negociação*. Dissertação de Doutoramento apresentada ao Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa de Lisboa (policopiado)
- SILVA, M.A. (2001). *Os Directores dos Centros de Formação de Associações de Escolas - A Pessoa e a Organização*. Lisboa: Inst. de Inovação Educacional
- SIMÕES, G.A.G. (2000) A Avaliação do Desempenho Docente: em Demanda de um Novo Profissionalismo. Vol. 13, N°s 2 e 3
- SIMONS, H. (1993). Avaliação e Reforma das Escolas. In: ESTRELA, A. e NÓVOA, A. (Org.s) *Avaliações em Educação. Novas Perspectivas*. Porto: Porto Eds.
- SMITH, J. (1990). Alternative Research Paradigm and the Problem of Criteria. In: GUBA, E. (Ed.). *The Paradigm Dialog*. New York: Sage Publications
- SMITH, J. e DEEMER, D. (2003). The problem os Criteria in the Age of Relativism. In: DENZIN, N.K. e LINCOLN, Y.S. (Edts) *Collecting and Interpreting Qualitative Materials*. Thousand Oaks: Sage Publications
- SMYTH, J. (1987). Transforming Teaching through Intellectualizing the Work of Teachers. In SMYTH, J. (Ed.) *Educating Teachers. Changing the Nature os Pedagogical Kowledge*. Philadelphia:The Falmer Press

STAKE, R. E. (1986) The Case Method in Social Inquiry. In MADAUS, G.F.; SCRIVEN, M; STUFFLEBEAM, D.L. (Eds.) *Evaluation Models. Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation*. Boston: Kluwer-Nijhoff Publs.

STAKE, R. E. (1986). Program Evaluation, Particularity Responsive Evaluation. In MADAUS, G.F.; SCRIVEN, M; STUFFLEBEAM, D.L. (Eds.) *Evaluation Models. Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation*. Boston: Kluwer-Nijhoff Publs.

STAKE, R.E. (1999). *Investigación con Estudio de Casos*. Madrid: Ed. Morata

STAKE, R.E. (2004). *Standards-Based e Responsive Evaluation*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publ.

STENHOUSE, L. (1998). *Investigación y Desarrollo des Curriculum*. Madrid: Ed. Morata

STRAUSS, A. e CORBIN, J. (1990). *Basics of Qualitative Research. Groubbed Theory Procedures and Technics*. London: Sage Pubkications

STUFFLEBEAM, D.L. (1986). The CIIP Model for Program and Evaluation. In MADAUS, G.F.; SCRIVEN, M; STUFFLEBEAM, D.L. (Eds.) *Evaluation Models. Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation*. Boston: Kluwer-Nijhoff Publs.

STUFFLEBEAM, D.L. e SHINKFIELD, A.J. (1989) *Evaluation Sistemática. Guia Teórica Y Prática*. Barcelona: Plados/MEC

STUFFLEBEAM, D.; McCORMICK, C.;BRINKERHOFF, R.; NELSON, C. (1985). *Conducting Educational Needs Assessment*. Boston: Kluwer-Nijhoff Pub.

STUFFLEBEAM, D.L.; WEBSTER, W.J. (1986). An Analysis of Alternative Approach to Evaluation. In MADAUS, G.F.; SCRIVEN, M; STUFFLEBEAM, D.L. (Eds.) *Evaluation Models. Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation*. Boston: Kluwer-Nijhoff Publs.

STUFFLEBEAM, D.L.; MADAUS, G.F. (1986). The Standards for Evaluation of Educational Program, Projects and Materials: a Description and Summary. In MADAUS, G.F.; SCRIVEN, M; STUFFLEBEAM, D.L. (Eds.) *Evaluation Models. Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation*. Boston: Kluwer-Nijhoff Publs.

TABACHNICH, B.R.; ZEICHNER, K. (1991). *Issues and Practices in Inquiry-Oriented Teacher Education*. London and New York: The Falmer Press

TARDIF, M.; LESSARD, C.; GAUTHIER, C. (s/d). *Formação de Professores e Contextos Sociais*. Porto: Ed. Rés

- TAVARES, J. (1993) (Org.). *Dimensão Pessoal e Interpessoal na Formação*. Aveiro: CIDInE
- TASHAKKORI, A.; TEDDLIE, C. (2003) Major Issues and Controversies in the Use of Mixed Methods en the Social and Behavioral Sciences. In: TASHAKKORI, A.; TEDDLIE, C. (eds). *Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Research*. Thousand Oaks: Sage Publications
- TASHAKKORI, A.; TEDDLIE, C. (2003b). The Past and the Future of Mixed Methods Research: from Data Triangulation to Mixed Model Design. In: TASHAKKORI, A.; TEDDLIE, C. (eds). *Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Research*. Thousand Oaks: Sage Publications
- THIES-SPRINTHALL, L.; SPRINTHALL, N.A. (1985). Preservice Teachers as Adult Learners: a New Framework for Teachers Education. In *Adnces in Teacher Education*, Vol.III, pp.35-56
- THIES-SPRINTHALL (1984). Promoting the Developmental Growth of Supervising Theachers: Theory, Research Programs and Implications. In: *Journal of Teacher Education*, May-June, Vol. XXXV, Nº3, pp. 53-60
- THOMAS, N. (1991). Monitoring and Evaluating Scool-Centred Staff Development. . In: BELL, L ; DAY, C. (Eds). *Managing the Professional Development of Teachers*. Philadelphia: Open University Press Milton Keynes
- TOM, A.R. (1987). Replacing Pedagogical Knowledge with Pedagogical Questions. In: SMITH, J. (Ed.) *Educating Teachers. Changing the Nature of pedagogical Knowledge*. London e New York: The Falmer Press
- TYLER, R.W. (1986). A Rationale for Program Evaluation. In MADAUS, G.F.; SCRIVEN, M; STUFFLEBEAM, D.L. (Eds.) *Evaluation Models. Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation*. Boston: Kluwer-Nijhoff Publs.
- WALKER, R. (1989). *Métodos de Investigación para el Profesorado*. Madrid: Ediciones Morata, S.A.
- WANDERSMAN, A.; SNELL-JOHNS, J.; LENTZ, B.; FETTERMAN, D.; KEENER, D.; LIVET, M., IMM, P.; E FLASPOHLER, P. (2005). The Principles of Empowerment Evaluation. In: FETTERMAN, D. e WANDERSMAN, A. (Eds). *Empowerment Evaluation Principles in Practice*. New York: The Guilford Press
- WEISS, J.; WHIRTNER, M. (2001). Innovations et Évolution des Pratiques d'Évaluation en Suisse Romande. In: *L'Activité Évaluative Réinterrogée. Regards Scolaires et Socioprofessionnels*. Bruxelles: De Boeck e Larcier.

WOODS, P. (1987). *Lifes Stories and Teacher Knowledge*. In: SMYTH, J. (Ed) *Educating Teachers. Changing the Nature os Pedagogical Knowledge*. Philadelphia: The Falmer Press

WOODS, P. (1991). *Aspectos Sociais da Criatividade do Professor*. In: NÓVOA, A. (Org.). *Profissão: professor*. Porto: Porto Ed.

WOODS, P. (1999). *Investigar a Arte de Ensinar*. Porto: porto Ed.

VESLIN, O. e VESLIN, J. (2001). *Évaluation Formatrice et Critères de Réalisation*. In: *L'Activité Évaluative Réinterrogée. Regards Scolaires et Socioprofessionnels*. Bruxelles: De Boeck e Larcier.

VIAL, M. (2001). *Évaluation et Régulation*. In: *L'Activité Évaluative Réinterrogée. Regards Scolaires et Socioprofessionnels*. Bruxelles: De Boeck e Larcier.

VIAL, M. (2006). *Les Relations entre Formation et Évaluation: Perspectives de Recherches*. In: *Mésure et Évaluation en Éducation*, Vol. 29, nº1, Pp. 81-97

VIEIRA, F. (1992). *A Relação Investigador-Professor no Contexto da Investigação Educacional*. In: *Cadernos CIDINE*, 23-31

VROEIJENSTIJN, A.I. (s/d). *Improvement and Accountability: Navigation between Scylla and Charybdis. Guide for External Quality Assessment in Higher Education*. London and Bristol: Jessica Kingley Publs.

ZAY, D. (1997). *Le Partenariat en Éducation et en Formation: Émergence d'une Notion transnationale ou d'un nouveau paradigme?* In: *Education Permanente*, nº131, Vol.2, pp.13-27

ZEICHNER, K.M. (1983). *Alternative paradigms of Teacher Education*. In: *Journal of Teacher Education*, May-June, Vol. XXXIV, Nº3, pp.3-9

ZEICHNER, K. M.(1993). *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas*. Lisboa: Educa

ZEICHNER, K.M.; TABACHNICK; B.R. (1985). *The Development of Teacher Perspectives: Social Strategies and Institutional Control in Socialization of Beginning Teachers*. In: *Journal of Education for Teaching*, Jannuary, Vol.11, nº1

ZEICHNER, K.M.; TEITELBAUM, K. (1982). *Personalized and Inquiry-Oriented Teacher Education: an Analysis of Two Approaches to the Development of Curriculum for Field-Based Experiences*. In: *Journal of Education for Teaching*. Vol.8, No2, pp.95-117

ZABALZA, M. (1994a). *Diários de Aula*. Porto: Porto Ed.

ZABALZA, M. (1994b). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: Ed. ASA

ZABALZA, M. (1999). Diversidade e Curriculum Escolar: Qué Condicións Institucionnais para Dar Resposta à Diversidade da Escola. In: *Forum Escola, Diversidade e Currículo*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica

REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS

1989 – Decreto-Lei nº344/89 de 14 de Outubro (Enquadramento Jurídico da Formação de Professores)

1990 – Decreto-lei nº139-A/90 de 28 de Abril (Estatuto da Carreira Docente)

1992 – Decreto-Lei nº249/92 de 9 de Novembro (Enquadramento Juridico da Formação Contínua de Professores)

1994 – Decreto-lei nº274/94 de 28 de Outubro (Revisão do Enquadramento Juridico da Formação Contínua de Professores)

1996 – Decreto-Lei nº207/96 de 2 de Novembro (Revisão do Enquadramento Juridico da Formação Contínua de Professores)

1999 – Decreto-Lei nº155/99 de 10 de Maio (Revisão do Enquadramento Juridico da Formação Contínua de Professores)

